



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI
GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EAD

KÊNIA GONÇALVES DA SILVA BARROS

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE
O DIREITO E A EFETIVIDADE DO APOIO**

Cristália/MG

2026

KÊNIA GONÇALVES DA SILVA BARROS

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE
O DIREITO E A EFETIVIDADE DO APOIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para obtenção do Diploma de Graduação em
Licenciatura em Pedagogia, à Universidade
Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Pedro Pessanha

Cristália/MG

2026

KÊNIA GONÇALVES DA SILVA BARROS

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ENTRE O DIREITO E A EFETIVIDADE DO APOIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Pedro Pessanha (Orientador)

Prof.^a Michele Neves Capuchinho (Membro)

Prof. Cristiano Almeida Silva (Membro)

Cristália/MG

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e acima de tudo, ao meu Deus, por ter me sustentado durante os momentos difíceis dessa caminhada e por renovar as minhas forças nos momentos em que pensei em desistir. Sem Ele, nada disso seria possível.

À minha amada e querida filha, Maria Eduarda Silva Barros, que é uma das razões da minha luta, dos meus sonhos e de todo o meu esforço. Ao meu esposo, agradeço pela paciência, pelo apoio e por ter permanecido ao meu lado, confortando-me em meus momentos de crise, pois ele foi um dos principais colaboradores para que eu alcançasse este objetivo.

Às minhas irmãs, Érika e Magda, que acreditaram em mim e me incentivaram a persistir todas as vezes em que pensei em parar. Aos meus amados e queridos pais, pois também foi por eles que almejei chegar até aqui. Aquilo que vocês não puderam vivenciar, hoje eu estou vivenciando por nós. Esta conquista não é somente minha: minha vitória também é de vocês.

Agradeço ao meu orientador, Pedro Pessanha, pela orientação, pela paciência e pela colaboração durante todo este processo. Minha sincera gratidão à direção, aos professores, coordenadores, tutores e a toda a equipe pedagógica da UFVJM, pelo acompanhamento, pela disponibilidade e pelo apoio oferecidos ao longo dessa caminhada.

Às minhas colegas Luciana, Thamires e Valmíria, agradeço pelo companheirismo, pela amizade e por compartilharem comigo os desafios, os aprendizados e as alegrias dessa trajetória.

À minha sogra, Maria Elza, deixo minha sincera gratidão, pois, se não fosse por ela, talvez eu não tivesse conhecido esta instituição. Entre tantas pessoas, ela foi a única que me comunicou sobre o processo seletivo, ajudando-me a ingressar na universidade e a dar um passo tão importante em minha vida. Sua atitude foi fundamental para que esta caminhada começasse.

O caminho foi marcado por muitas dificuldades, cansaço, inseguranças e momentos em que pensei em desistir. No entanto, graças a Deus, consegui chegar até aqui. Esta conquista representa fé, perseverança, superação e a certeza de que nenhum esforço foi em vão. Toda honra e toda glória sejam dadas a Deus.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO E A EFETIVIDADE DO APOIO

RESUMO

O presente estudo analisa os desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a distância existente entre o direito legalmente assegurado e as condições concretas de suporte oferecidas pelas escolas regulares. Embora a legislação brasileira assegure o acesso, a permanência e o Atendimento Educacional Especializado, observa-se que a ampliação das matrículas de estudantes com TEA não foi acompanhada, na mesma proporção, pela consolidação de condições pedagógicas, estruturais e institucionais capazes de assegurar uma inclusão efetiva. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a carência de profissionais especializados e a fragilidade do suporte pedagógico interferem na qualidade do ensino, na aprendizagem dos estudantes com TEA e no trabalho do professor regente. A investigação foi motivada pelas experiências vivenciadas durante os estágios curriculares supervisionados, que evidenciaram desafios relacionados à efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas redes públicas de ensino. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos pressupostos de Lev Vygotsky, a investigação compreende o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais e das mediações construídas no contexto cultural. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. O levantamento das produções científicas foi realizado nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, considerando publicações entre 2016 e 2026. Como fontes complementares de contextualização foram utilizados documentos legais relacionados à educação inclusiva e dados do Censo Escolar da Educação Básica, cujas informações subsidiaram a interpretação dos resultados à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados evidenciaram que o crescimento das matrículas de estudantes diagnosticados com TEA nas escolas regulares não foi acompanhado, na mesma proporção, pela ampliação das condições pedagógicas e institucionais necessárias para assegurar processos inclusivos de qualidade. A análise demonstrou que a insuficiência de profissionais especializados, a fragilidade do Atendimento Educacional Especializado, a formação docente ainda limitada e a sobrecarga do professor regente constituem fatores que dificultam a construção de práticas inclusivas efetivas. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige muito mais do que a garantia legal do acesso à escola. Requer políticas públicas permanentes, investimento na formação docente, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, ampliação do suporte pedagógico e construção de práticas educativas fundamentadas na mediação, na participação e no desenvolvimento humano, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Evidencia-se, assim, que a inclusão escolar somente se concretiza quando o direito legal é acompanhado por condições efetivas de mediação pedagógica, formação docente e suporte institucional.

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

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN THE RIGHT AND THE EFFECTIVENESS OF SUPPORT

ABSTRACT

This study analyzes the challenges related to the effective implementation of inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the gap between the legally guaranteed right and the concrete support conditions offered by regular schools. Although Brazilian legislation ensures access, permanence, and Specialized Educational Services, it is observed that the increase in enrollment of students with ASD has not been accompanied, in the same proportion, by the consolidation of pedagogical, structural, and institutional conditions capable of ensuring effective inclusion. In this context, the research aimed to analyze how the lack of specialized professionals and the fragility of pedagogical support interfere with the quality of teaching, the learning of students with ASD, and the work of the classroom teacher. This research was motivated by experiences gained during supervised curricular internships, which highlighted challenges related to the effective inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in public school systems. Grounded in Historical-Cultural Psychology, especially the assumptions of Lev Vygotsky, the research understands human development as a result of social relations and mediations constructed within a cultural context. Methodologically, it is a qualitative, basic, and exploratory study, developed through bibliographic research. The survey of scientific publications was conducted in the SciELO and CAPES Periodicals Portal databases, considering publications between 2016 and 2026. Legal documents related to inclusive education and data from the Basic Education School Census were used as complementary sources of contextualization, whose information supported the interpretation of the results in light of Historical-Cultural Psychology. The results showed that the growth in enrollment of students diagnosed with ASD in regular schools was not accompanied, in the same proportion, by the expansion of the pedagogical and institutional conditions necessary to ensure quality inclusive processes. The analysis demonstrated that the insufficiency of specialized professionals, the fragility of Specialized Educational Services, the still limited teacher training, and the overload of the regular teacher constitute factors that hinder the construction of effective inclusive practices. It is concluded that the realization of inclusive education requires much more than the legal guarantee of access to school. It requires permanent public policies, investment in teacher training, strengthening of Specialized Educational Services, expansion of pedagogical support, and the construction of educational practices based on mediation, participation, and human development, according to the assumptions of Historical-Cultural Psychology. It is evident, therefore, that school inclusion is only realized when the legal right is accompanied by effective conditions of pedagogical mediation, teacher training, and institutional support.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Historical-Cultural Psychology. Pedagogical Mediation. School Inclusion.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	3
2- REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1- CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LEGISLAÇÃO E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA.....	9
2.2- A construção histórica da educação inclusiva no Brasil e os avanços legais relacionados ao TEA.....	9
2.3- O direito à inclusão e a realidade das escolas: entre a garantia legal e a efetividade do suporte pedagógico.....	14
3- CAPÍTULO 2- A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	17
3.1- A Psicologia Histórico-Cultural e a construção social do desenvolvimento humano	17
3.2 Mediação pedagógica, Zona de Desenvolvimento Proximal e inclusão escolar do estudante com TEA.....	20
4- CAPÍTULO 3- INSERÇÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO TEA.....	23
4.1 Inserção versus inclusão: os limites da inclusão meramente formal.....	23
4.2 A insuficiência de suporte especializado e os impactos sobre o trabalho docente e o desenvolvimento do estudante com TEA.....	25
5- CAPÍTULO 4- METODOLOGIA.....	29
5.1- Percurso Metodológico.....	29
5.2-Levantamento e seleção das produções científicas.....	29
5.3- Documentos utilizados na pesquisa.....	31
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
7. REFERÊNCIAS.....	38

1- INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais compromissos assumidos pelos sistemas educacionais contemporâneos. Fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, da valorização da diversidade e do direito universal à educação, essa perspectiva busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem nos espaços escolares, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto brasileiro, esse movimento foi fortalecido por importantes marcos legais, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que ampliaram o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e reafirmaram a educação como direito fundamental.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, os avanços legislativos contribuíram significativamente para ampliar o acesso dos estudantes à escola regular, sendo assim, dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica evidenciam esse movimento ao demonstrarem que o número de estudantes com TEA matriculados nas escolas brasileiras passou de 636.202, em 2023, para 918.877, em 2024, representando um crescimento de 44,4% em apenas um ano. Esse aumento expressivo revela a ampliação das oportunidades de escolarização e reflete os avanços conquistados no campo das políticas públicas inclusivas. Entretanto, também evidencia novos desafios para os sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito às condições necessárias para garantir não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes.

O termo “espectro” deriva do latim "Spectrum", que significa aparência, imagem ou variedade de demonstração. Em relação ao autismo é usado para esclarecer que ele se manifesta de maneiras diversificadas.

De acordo com o ministério da saúde, o Transtorno de Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que tende a afetar a comunicação e a interação social tornando-os mais difíceis. O autismo apresenta padrões repetitivos em relação ao interesse, comunicação e atividades dos portadores dessa condição.

Os seus sintomas geralmente aparecem desde da primeira infância, pois seus sinais aparentes são: atraso na fala ou linguagem, dificuldade em realizar contato visual, falta de correspondência nominal, alterações sensoriais como: barulho, cheiros, luz, textura e toque físico.

¹ <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>

Embora vários diagnósticos são baseados nessas características, é válido afirmar que nem todos os sintomas apresentados pode indicar que a pessoa possua essa condição, sendo o mais viável que a sua identificação seja realizada por meio de um profissional de saúde habilitado, que através de sua experiência e avaliação conseguirá identificar se a pessoa porta ou não essa condição, para depois realizar um possível diagnóstico, revelando o transtorno e seu grau. No entanto, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, as pessoas diagnosticadas com TEA, têm direito aos serviços de saúde, educação e assistência social, pois a legislação brasileira destaca que os cuidados devem ser realizados de forma individualizada e de acordo com a necessidade de cada um.

De acordo com a DSM-5 (Manual de diagnósticos e Estatístico de Transtorno Mentais), o autismo possui três níveis, e em cada nível as adaptações devem ser planejadas de formas individuais, já que cada um dele apresentará um tipo de apoio.

Nível 1- A pessoa nesse nível apresenta dificuldade nas interações sociais, pode ter comportamentos de forma repetitivas e dificuldade para interagir com outros indivíduos. Pessoas nesse nível conseguem realizar muitas atividades de formas independentes, mas ainda assim necessitam de apoio, ainda que sendo um apoio mais leve de assistência familiar, professor regular e de apoio e da equipe escolar.

Nível 2- Esse requer um apoio substancial, já que suas dificuldades são mais evidentes. O suporte precisa ser de forma mais frequente em relação às atividades que precisam ser realizadas diariamente. Os comportamentos repetitivos são notórios e eles possuem uma grande dificuldade em aceitar mudanças. Pessoas nesse nível necessitam da ajuda da família, professor de apoio de profissionais de saúde como: psicólogos (se necessário), fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e outros.

Nível 3- Apoio muito substancial. Nesse nível o grau de dificuldade encontrado é ainda maior, pois necessita de um apoio mais intenso devido à dificuldade em se comunicar, interagir são ainda mais complexos. Aqui observa-se que de acordo com sua complexidade a ajuda é de forma integral. A pessoa possui pouca ou nenhuma comunicação, a sensibilidade sensorial é maior, já que são mais intensas. O aluno com TEA, nesse nível de suporte geralmente necessita de ajuda na alimentação, higiene, deslocamento, mas atividades diárias e decorrentes no seu dia a dia, possui comportamentos repetitivos na maior parte do tempo. Além da ajuda dos profissionais da educação e equipe pedagógica, necessita também de profissionais da área da saúde como: fonoaudiólogo, psicólogo, neuropediatra, neurologista, terapeuta e dentre outros.

É de suma importância que a avaliação seja realizada por um profissional, pois o laudo

emitido por ele, pode ajudar nas possibilidades de tratamento, no recebimento de benefícios, adaptações no ensino regular para pessoas nessas condições e na garantia da efetivação dos seus direitos previstos por lei, sejam eles no âmbito escolar educacional ou da saúde. Em relação ao TEA, para ocorrer a efetivação dos direitos e o desenvolvimento é preciso que haja uma articulação em diferentes áreas em prol de um ajudar no desenvolvimento dos mesmos.

Portanto, a atenção e suporte às pessoas com Transtorno do Espectro autista, deve acontecer de forma intersetorial, pois por meio do trabalho conjunto da educação, saúde, família, assistencial social e comunidade é possível garantir a efetividade, inclusão e principalmente o desenvolvimento integral, participação e atendimento dessas pessoas.

Embora a legislação assegure direitos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à acessibilidade pedagógica e ao suporte necessário para o desenvolvimento escolar dos estudantes com TEA, a realidade observada nas instituições de ensino demonstra que a efetivação dessas garantias ainda encontra inúmeros obstáculos. A insuficiência de profissionais especializados, a fragilidade da articulação entre os serviços de apoio, a carência de recursos pedagógicos e as limitações na formação docente constituem fatores frequentemente apontados pela literatura como entraves à construção de uma inclusão efetiva. Como consequência, muitas escolas conseguem garantir a matrícula do estudante, mas enfrentam dificuldades para assegurar condições concretas de participação nas experiências pedagógicas e sociais que caracterizam o processo educativo.

Nesse contexto, torna-se necessário distinguir a simples inserção do estudante na escola regular da efetiva inclusão escolar, enquanto a inserção se limita à presença física do aluno no espaço escolar, a inclusão pressupõe a criação de condições pedagógicas, sociais e institucionais capazes de favorecer sua participação ativa na construção do conhecimento e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Essa distinção torna-se particularmente relevante quando se observa que muitos estudantes com TEA permanecem matriculados e frequentando regularmente as aulas, mas continuam enfrentando barreiras que limitam sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se considera a realidade vivenciada pelos professores regentes, e em muitas situações, esses profissionais assumem sozinhos a responsabilidade de atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, mesmo diante da ausência de apoio especializado, da insuficiência de recursos pedagógicos e das múltiplas demandas que caracterizam o trabalho docente contemporâneo. Essa condição produz impactos não apenas sobre a qualidade do processo inclusivo, mas também sobre as condições de trabalho dos educadores, que frequentemente precisam construir estratégias de

mediação sem o suporte técnico necessário.

Diante desse cenário, esta pesquisa parte do seguinte problema: Diante da crescente demanda de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares, como a carência de profissionais especializados e a fragilidade do suporte pedagógico impactam a efetividade do processo de inclusão e o trabalho do professor regente?

A formulação desse problema parte da compreensão de que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao cumprimento de determinações legais. Ao contrário, ela depende da existência de condições pedagógicas, institucionais e humanas capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes e de assegurar ao professor condições adequadas para exercer seu trabalho educativo.

A relevância desta investigação encontra-se, inicialmente, na necessidade de compreender as contradições existentes entre os avanços legais alcançados pela educação inclusiva e as condições efetivamente oferecidas pelas instituições de ensino para garantir a escolarização dos estudantes com TEA. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso à escola regular, a literatura e as experiências observadas no cotidiano escolar indicam que a inclusão continua sendo atravessada por desafios relacionados à oferta de suporte especializado, à formação docente e à organização das práticas pedagógicas.

Além da relevância social, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões acadêmicas acerca da efetividade das políticas inclusivas, especialmente sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Embora exista significativa produção científica sobre o Transtorno do Espectro Autista, observa-se que parte desses estudos concentra-se em aspectos clínicos e diagnósticos, havendo espaço para aprofundar análises que discutam a mediação pedagógica, o trabalho docente e as condições concretas de inclusão vivenciadas nas escolas públicas brasileiras.

Sob o ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento humano. Essa perspectiva permite compreender que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada ou exclusivamente determinada por fatores biológicos, mas se constitui nas relações sociais, nas experiências culturais e nas mediações construídas ao longo da trajetória do sujeito. Ao deslocar o foco das limitações individuais para as condições sociais e pedagógicas oferecidas pelo meio, a teoria histórico-cultural apresenta importantes contribuições para a compreensão dos processos educativos envolvendo estudantes com TEA.

Essa escolha teórica também possibilita problematizar o fenômeno da inclusão meramente formal, situação em que o estudante está presente na escola, mas permanece

afastado das experiências significativas de aprendizagem e interação social. Sob a perspectiva vigotskiana, a ausência de mediações qualificadas compromete o acesso aos conhecimentos culturalmente produzidos e restringe as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que a efetividade da inclusão depende diretamente das condições concretas oferecidas pelo contexto educacional.

A escolha deste objeto de investigação também foi motivada pelas experiências vivenciadas durante os Estágios Curriculares Supervisionados realizados em escolas das redes municipal e estadual de ensino, no município de Cristália/MG. O acompanhamento do cotidiano escolar possibilitou observar diferentes formas de organização do processo inclusivo envolvendo estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, permitindo compreender tanto os avanços quanto às limitações presentes na efetivação das políticas públicas de inclusão.

Durante essas vivências, foram observadas situações que evidenciaram a distância entre os direitos assegurados pela legislação e as condições concretas oferecidas pelas instituições escolares. Em diferentes momentos, percebeu-se a sobrecarga do professor regente diante da ausência de profissionais especializados, dificuldades relacionadas à mediação pedagógica, limitações na articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala comum e desafios para garantir a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares. Essas experiências despertaram inquietações que motivaram a realização desta pesquisa e reforçaram a necessidade de compreender como tais condições interferem na efetivação da educação inclusiva.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar os desafios entre o direito à educação inclusiva e a efetividade do suporte oferecido aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, identificando como a carência de profissionais especializados interfere na qualidade do ensino e na aprendizagem. Para alcançar esse propósito, foram definidos como objetivos específicos: diferenciar os conceitos de inserção e inclusão escolar no contexto do Transtorno do Espectro Autista; identificar os desafios enfrentados pelos professores regentes diante da insuficiência de profissionais de apoio e mediadores especializados; investigar como a falta de suporte pedagógico efetivo compromete o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com TEA; e analisar as lacunas existentes entre as previsões da Lei Berenice Piana e a implementação prática do suporte especializado nas escolas.

Para responder ao problema proposto, o trabalho foi organizado em 4 capítulos teóricos. O primeiro discute a construção histórica da educação inclusiva, os marcos legais

relacionados ao TEA e as tensões existentes entre o direito à escolarização e a efetividade do suporte pedagógico. O segundo apresenta os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando as contribuições da mediação pedagógica e da Zona de Desenvolvimento Proximal para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O terceiro capítulo analisa as diferenças entre inserção e inclusão escolar, discutindo os impactos da insuficiência de suporte especializado sobre o trabalho docente e sobre a escolarização dos estudantes com TEA. Na sequência, no quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, as análises desenvolvidas e por fim, conclui-se o trabalho com as considerações finais da pesquisa.

A organização proposta busca demonstrar que a discussão sobre inclusão escolar ultrapassa aspectos legais e administrativos, exigindo compreender as relações entre desenvolvimento humano, mediação pedagógica, condições de trabalho docente e efetivação dos direitos educacionais. Dessa forma, cada capítulo contribui para responder ao problema central da pesquisa e sustentar as análises apresentadas nas considerações finais.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LEGISLAÇÃO E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA

2.2- A construção histórica da educação inclusiva no Brasil e os avanços legais relacionados ao TEA

Compreender os desafios contemporâneos da inclusão escolar dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista exige analisar o percurso histórico das políticas públicas voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva no Brasil. A organização dos sistemas educacionais, as transformações legislativas e as mudanças nas concepções de deficiência influenciaram diretamente a forma como esses estudantes passaram a ser compreendidos e atendidos nas escolas. Assim, antes de discutir os desafios atuais da efetivação da inclusão, torna-se necessário compreender os fundamentos históricos e legais que sustentam esse direito.

A discussão sobre educação inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico marcado por profundas transformações sociais, políticas e educacionais. Conforme aponta Mazzotta (2011), durante muitos anos as pessoas com deficiência permaneceram excluídas dos espaços escolares regulares, submetidas a práticas segregacionistas que limitavam sua participação social e educacional, fruto de um atendimento predominantemente filantrópico, marginalizado pelas políticas públicas. Embora esse modelo segregacionista tenha sido oficialmente superado pelas políticas inclusivas contemporâneas, seus reflexos ainda permanecem presentes em muitas instituições escolares. A permanência de concepções centradas nas limitações do estudante, associada à expectativa de que ele se adapte às práticas já estabelecidas pela escola, demonstra que a mudança legislativa nem sempre foi acompanhada pela transformação das concepções pedagógicas. Nesse cenário, como discute Glat (2007), prevalecia uma concepção assistencialista e médica da deficiência: o sujeito era reduzido às suas condições patológicas, considerado incapaz de acompanhar o ensino comum, e a escola eximia-se de sua responsabilidade pedagógica, transferindo o cuidado desses indivíduos ao campo estrito da saúde e da reabilitação.

A escolarização das pessoas com deficiência ocorreu, historicamente, de maneira paralela ao sistema regular. As instituições especializadas assumiram o papel de atendimento educacional, reforçando a separação entre alunos considerados "normais" e aqueles tidos como incapazes de participar das práticas escolares comuns. Essa lógica segregatória restringia o desenvolvimento ao diagnóstico clínico e às limitações biológicas, negligenciando

as potencialidades pedagógicas dos sujeitos (GLAT; BLANCO, 2007), e contribuiu para consolidar um modelo excludente no qual a diferença era percebida como problema individual e não como responsabilidade social e institucional. De acordo com Mazzotta (2011, p. 23), a trajetória da educação especial no país foi fortemente marcada por iniciativas assistencialistas, nas quais "o atendimento aos portadores de deficiência caracterizou-se, predominantemente, por iniciativas filantrópicas e de caráter privado, marginal à ação governamental".

A partir da segunda metade do século XX, impulsionado pelos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e pela luta das próprias pessoas com deficiência, iniciou-se um processo gradual de revisão dessas concepções. Conforme analisa Kassar (2011), esse período marca a transição de um modelo puramente clínico para uma perspectiva de direitos, na qual a educação passa a ser compreendida como direito universal, ampliando o debate sobre igualdade de oportunidades e acesso à escolarização. Essa transformação, como destaca Mendes (2006), foi determinante para pressionar os sistemas de ensino, exigindo que o Estado brasileiro esboçasse as primeiras políticas públicas voltadas à universalização do acesso e à democratização do espaço escolar.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo ao assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o artigo 208 estabeleceu a obrigação do Estado de garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). O uso do termo "preferencialmente" sinalizou uma mudança significativa: a escola regular passou a ser reconhecida como espaço legítimo de aprendizagem e convivência social para todos os estudantes.

A Constituição Federal inaugura uma nova compreensão da educação ao reconhecer que o acesso à escola constitui direito fundamental de todos os cidadãos. Entretanto, a simples garantia constitucional não assegura, automaticamente, a reorganização das instituições escolares, tornando necessária a criação de políticas públicas específicas voltadas à permanência e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ainda assim, a efetivação da inclusão escolar seguia limitada no cotidiano das redes de ensino. Como analisam Glat e Blanco (2007), a promulgação de leis progressistas não gerou, de imediato, transformação das práticas escolares: muitas instituições continuavam despreparadas, estrutural e pedagogicamente, para acolher estudantes com deficiência em classes comuns. Essa distância entre texto legal e realidade prática, conforme reitera Kassar (2011), evidencia que a universalização do acesso ocorreu sem o devido suporte financeiro,

técnico e formativo, gerando sistemas de ensino legalmente integrados, mas pedagogicamente excludentes.

A Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ampliou o debate em âmbito internacional, assim, o documento defende que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, e reconhece as escolas inclusivas como o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade mais justa (UNESCO, 1994).

A partir desse marco, consolidou-se a compreensão de que cabe à escola adaptar-se às necessidades dos estudantes e não o contrário, contudo, as políticas públicas nacionais subsequentes buscaram traduzir essa inversão de lógica, propondo a eliminação de barreiras estruturais, sistêmicas e atitudinais para garantir a permanência real do aluno (MELO; SANTIAGO, 2014), portanto, essas diretrizes provocaram reflexões importantes sobre currículo, práticas pedagógicas, acessibilidade e formação docente.

No contexto brasileiro, esse movimento influenciou diretamente a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008. O documento estabeleceu que a Educação Especial deixaria de funcionar como sistema paralelo, passando a integrar a proposta pedagógica da escola regular e a assegurar acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Essa política representou avanço ao reconhecer que a inclusão exige transformação das práticas educacionais, superando modelos centrados exclusivamente na adaptação do aluno ao ambiente. Mantoan (2003) afirma que a inclusão implica mudança estrutural da escola, revisão das práticas pedagógicas e ruptura com concepções tradicionais de ensino, em suas palavras, "a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças e de aprender com elas. Na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que a vida ordinária já nos deu: a de que somos todos iguais em nossas diferenças" (MANTOAN, 2003, p. 16).

No caso específico do TEA, os avanços legais mais expressivos vieram com a Lei nº 12.764/2012, a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu formalmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, ampliando seu acesso às políticas públicas já garantidas a esse grupo, especialmente no campo educacional.

A promulgação da Lei nº 12.764/2012 representa um marco importante ao reconhecer a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os

efeitos legais. Mais do que ampliar direitos, essa legislação atribui ao Estado a responsabilidade de oferecer condições concretas para que o estudante participe efetivamente do processo educativo, incluindo a disponibilização de profissionais de apoio quando comprovada sua necessidade.

Entre os principais avanços trazidos pela lei, destaca-se o direito ao acompanhante especializado nos casos de comprovada necessidade, conforme o artigo 3º: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado" (BRASIL, 2012).

As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados permitiram constatar que, embora os direitos previstos na legislação estejam formalmente assegurados, sua efetivação ainda encontra inúmeros obstáculos nas escolas públicas observadas. Em diferentes situações, verificou-se a ausência de profissionais especializados, dificuldades para organização do Atendimento Educacional Especializado e limitações estruturais que comprometem a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas. Essas observações reforçam a necessidade de compreender a inclusão escolar para além da dimensão jurídica, analisando sua concretização no cotidiano das instituições de ensino. Esse dispositivo evidencia o reconhecimento de que a inclusão escolar do estudante com TEA requer mediação pedagógica e suporte qualificado capazes de favorecer sua participação efetiva nas atividades escolares. As pesquisas de campo, porém, revelam que a contratação e a atuação desses profissionais frequentemente carecem de critérios pedagógicos claros, correndo o risco de transformar o acompanhante em mero cuidador físico, o que pode, paradoxalmente, isolar ainda mais o aluno dentro da sala regular (SCHMIDT et al., 2016).

Durante as observações realizadas no estágio supervisionado, foi possível perceber situações em que estudantes com TEA permaneciam em sala regular sem o suporte necessário para participar das atividades pedagógicas de forma significativa. Em muitos casos, os docentes da classe comum assumiram sozinhos demandas complexas de mediação pedagógica, organização comportamental e adaptação de atividades, evidenciando a distância entre o direito garantido pela legislação e as condições concretas do cotidiano escolar. Essa desconexão é discutida por Mesquita e Sanches (2021, p. 89), ao apontarem que "a garantia legal do acompanhante especializado não se traduz automaticamente em inclusão, pois a falta de formação desses profissionais e a sobrecarga do professor regente mantêm o estudante com TEA em uma exclusão disfarçada de presença física".

Outro avanço relevante foi a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolidou

direitos relacionados à acessibilidade, participação social e inclusão educacional, reforçando a obrigatoriedade das instituições de ensino em garantir condições adequadas de permanência e aprendizagem. A legislação veda a recusa de matrícula e a cobrança de valores adicionais em razão da necessidade de recursos de acessibilidade ou profissionais de apoio, além de reforçar a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

Outro aspecto que merece destaque refere-se às condições de trabalho dos professores da escola pública brasileira. A ampliação do número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas classes comuns não foi acompanhada, em muitos sistemas de ensino, pela ampliação proporcional de profissionais especializados, investimentos em formação continuada e reorganização das condições de trabalho docente. Como consequência, muitos professores assumem responsabilidades que extrapolam suas atribuições pedagógicas, enfrentando desafios que repercutem diretamente na efetivação da inclusão escolar.

Esse conjunto de legislações revela uma transformação significativa na compreensão sobre deficiência e inclusão: o foco desloca-se das limitações do sujeito para as responsabilidades institucionais e sociais na garantia da participação e aprendizagem de todos os estudantes. Ainda assim, os avanços legais conquistados nas últimas décadas não eliminaram as barreiras presentes no cotidiano institucional. Como aponta Pletsch (2014), a insuficiência de profissionais especializados, a fragilidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, a precarização do AEE e a consequente sobrecarga dos docentes da classe comum demonstram que o direito à inclusão, muitas vezes, permanece circunscrito ao plano legal. Diante do exposto, Mendes e Milanesi (2020) denominam esse fenômeno de precarização da política inclusiva: a garantia de matrícula sem suporte pedagógico real reduz a inclusão a uma inserção burocrática.

Diante disso, torna-se necessário compreender que a inclusão não pode ser reduzida ao acesso à escola regular, mais do que presença, ela exige participação, interação, aprendizagem e desenvolvimento. E para analisar a efetividade desse processo, é preciso compreender como ocorre o desenvolvimento humano e qual o papel da mediação pedagógica nele, perspectiva que o próximo capítulo aborda a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

A análise histórica e legislativa evidencia que os avanços conquistados no campo normativo foram fundamentais para ampliar o acesso dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista às escolas regulares. Entretanto, compreender a efetivação desse direito exige ultrapassar a dimensão legal e investigar como ocorre o desenvolvimento

humano e de que forma a mediação pedagógica favorece a aprendizagem desses estudantes. É nessa perspectiva que o capítulo seguinte apresenta as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a partir das formulações de Lev Vigotski.

2.3- O direito à inclusão e a realidade das escolas: entre a garantia legal e a efetividade do suporte pedagógico

Os avanços legais das últimas décadas produziram transformações reais no acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, no caso do TEA, essa discussão tornou-se ainda mais premente diante do crescimento expressivo das matrículas: segundo dados do Censo Escolar de 2024, divulgados pelo MEC/Inep, o número de estudantes com TEA matriculados na educação básica saltou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, um aumento de 44,4% em apenas um ano, além disso, 95,7% dos alunos da Educação Especial entre 4 e 17 anos estavam incluídos em classes comuns da rede regular.

Embora os dados demonstrem avanços importantes na ampliação do acesso dos estudantes diagnosticados com TEA à escola regular, esse crescimento também evidencia novas demandas para os sistemas públicos de ensino. O aumento do número de matrículas exige investimentos em formação docente, ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contratação de profissionais de apoio e reorganização das práticas pedagógicas, pois o acesso à escola, por si só, não assegura a efetivação do direito à aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário analisar em que medida as políticas inclusivas têm conseguido transformar o cotidiano escolar e oferecer condições concretas para o desenvolvimento desses estudantes.

Esse crescimento, como analisam Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), reflete não apenas maior visibilidade social e diagnóstica do transtorno, mas também a consolidação do marco político-legal de garantia ao direito à educação. Os pesquisadores advertem, contudo, que o expressivo salto quantitativo gera tensão nos sistemas de ensino: a eficácia da inclusão não pode ser medida pelo ato administrativo da matrícula, mas pelas condições reais de acessibilidade pedagógica e permanência qualificada oferecidas a essa população, desta maneira, o ingresso formal, em muitos casos, não tem se traduzido em apropriação real do saber escolar.

Nas escolas, a presença do estudante com TEA ainda ocorre, com frequência, em contextos marcados pela ausência de apoio técnico-pedagógico especializado, pela fragilidade das práticas inclusivas e pela insuficiência da formação docente. Durante o estágio supervisionado, foi possível observar estudantes com TEA regularmente matriculados e

frequentes nas salas comuns que, ainda assim, permaneciam à margem das experiências pedagógicas e sociais da turma, realizando atividades isoladas ou passando longos períodos sem participação efetiva nas propostas do docente responsável pela classe. A literatura científica aponta que esse isolamento físico-pedagógico dentro da sala de aula comum configura uma reedição de práticas segregacionistas: o estudante está fisicamente integrado, mas funcionalmente excluído das dinâmicas coletivas (GOMES; MENDES, 2010).

Nas observações realizadas, ficou evidente também que grande parte dos professores demonstra empenho em incluir os estudantes com TEA nas atividades escolares, mas igualmente visível era o sentimento de insegurança diante da ausência de suporte técnico adequado. Em muitos casos, esses profissionais precisam conduzir turmas numerosas enquanto tentavam, sozinhos, organizar estratégias de mediação, adaptar o currículo e acompanhar individualmente o aluno.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão exige transformação da escola e das práticas pedagógicas, rompendo com modelos que historicamente responsabilizaram o aluno pelas dificuldades do processo educativo. A legislação brasileira, nesse sentido, assegura o direito ao AEE, ao profissional de apoio escolar e às adaptações necessárias, mas, na prática, muitas instituições seguem enfrentando dificuldades para implementar esses recursos.

Um dos desafios mais recorrentes é a fragilidade do AEE, embora represente instrumento importante de apoio à inclusão, sua organização ocorre, em muitos contextos, de maneira limitada: pela ausência de profissionais especializados ou pela precarização das condições de funcionamento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o AEE deve complementar e suplementar a formação do estudante, promovendo condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2008). Na prática, porém, ele frequentemente funciona de modo desarticulado da sala comum, dificultando a construção de um trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos. Como advertem Milanesi e Mendes (2020, p. 112), "o isolamento do professor do AEE em sua sala de recursos e a solidão do professor regente na sala comum perpetuam a fragmentação do ensino, impedindo que o suporte especializado dialogue com o currículo regular".

A ausência de profissional de apoio interfere diretamente na organização pedagógica: estudantes com TEA que necessitam de acompanhamento contínuo permanecem sem mediação adequada, o que dificulta a participação nas atividades coletivas e amplifica os desafios do docente responsável pela turma. Esse quadro é agravado pelo fato de que muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo suficiente para atuar com o

público-alvo da Educação Especial, conhecimentos sobre adaptação curricular, mediação pedagógica, acessibilidade e desenvolvimento humano que ainda aparecem de forma insuficiente em muitos cursos de graduação.

A sobrecarga docente emerge, assim, como um dos principais desafios da inclusão contemporânea, pois, o professor passa a acumular funções simultaneamente: atender às necessidades da turma inteira e construir estratégias de acompanhamento individualizado para o estudante com TEA. Glat e Pletsch (2011) são enfáticas ao afirmar que a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso coletivo da instituição e das políticas públicas, quando esse compromisso não se materializa, a literatura descreve o fenômeno da "responsabilização individual": o professor é culpabilizado pelo insucesso de uma estrutura que é deficitária por si mesma (PLETSCH, 2014).

Outro ponto relevante é a chamada "inclusão meramente formal", em que a garantia do acesso e a expansão das matrículas não se traduzem em mudanças concretas nas práticas curriculares. Bourdieu e Champagne (2008) denominam esse fenômeno como os "excluídos do interior": o estudante está fisicamente no espaço escolar, mas permanece pedagogicamente e socialmente marginalizado. Sassaki (2006) reforça que a inclusão pressupõe transformação das estruturas sociais e institucionais, não a mera inserção do indivíduo em espaços previamente organizados sem modificar as barreiras que historicamente produziram exclusão.

Nos contextos em que o suporte especializado estava ausente, observaram-se maiores dificuldades de interação, participação e permanência nas atividades, essas experiências reforçaram a compreensão de que a inclusão depende diretamente das mediações construídas no ambiente educativo, e que o desenvolvimento do estudante não ocorre de maneira isolada, mas nas relações estabelecidas com professores, colegas e profissionais do processo pedagógico.

Compreender, portanto, como o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais mediadas e qual o papel dessas mediações na aprendizagem do estudante com TEA torna-se central para analisar a efetividade da inclusão escolar. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os estudos de Lev Vygotsky, oferecem fundamentos importantes para esse debate, pensando a inclusão para além do acesso físico, como processo de participação, interação e desenvolvimento social, no qual "é por meio das compensações sociais e das interações mediadas por signos e ferramentas culturais que o sujeito com deficiência supera os limites biológicos e acede às funções psicológicas superiores" (VYGOTSKY, 2011).

3- CAPÍTULO 2- A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

3.1- A Psicologia Histórico-Cultural e a construção social do desenvolvimento humano

A escolha da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento teórico desta pesquisa decorre de sua compreensão de que o desenvolvimento humano é resultado das relações sociais, das experiências culturais e das mediações estabelecidas no processo educativo. Essa perspectiva permite analisar a inclusão escolar do estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista para além de explicações centradas exclusivamente nas limitações biológicas, enfatizando o papel da escola, do professor e das interações sociais na construção do desenvolvimento humano.

Compreender o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA exige uma análise que ultrapasse perspectivas restritas às características biológicas ou comportamentais do sujeito. A Psicologia Histórico-Cultural oferece contribuições fundamentais para pensar o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, da linguagem e das interações construídas no contexto cultural. Fundamentada principalmente nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky, essa perspectiva compreende o indivíduo como sujeito histórico e social, cuja constituição se dá nas relações estabelecidas com o outro e com o meio em que vive.

Nos estudos reunidos em Fundamentos da Defectologia, Vigotski (2011) propõe uma importante mudança de perspectiva ao analisar o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Para o autor, a limitação biológica não determina, de forma absoluta, o desenvolvimento do sujeito. As maiores dificuldades decorrem, muitas vezes, das barreiras sociais, culturais e pedagógicas impostas pelo meio. Assim, o chamado "defeito secundário" não resulta da condição orgânica em si, mas das restrições de participação social e das oportunidades limitadas de aprendizagem oferecidas ao indivíduo. Sob essa perspectiva, a escola deixa de assumir uma função compensatória centrada na deficiência e passa a desempenhar papel fundamental na criação de condições pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Ao contrário das concepções que atribuem o desenvolvimento exclusivamente a fatores biológicos ou maturacionais, Vygotsky (1991) defende que o aprendizado acontece por meio das interações sociais mediadas culturalmente. O sujeito não nasce pronto: ele se constitui ao longo de sua trajetória social, apropriando-se dos conhecimentos, valores, signos e instrumentos produzidos historicamente pela humanidade. Sob essa ótica, a escola deixa de

ser local de repasse de conteúdos e assume o papel de espaço promotor de humanização e reestruturação das funções cognitivas (SMOLKA, 2000).

As funções psicológicas superiores, memória voluntária, pensamento abstrato, atenção consciente, linguagem, desenvolvem-se inicialmente nas relações sociais para, posteriormente, serem internalizadas pelo sujeito, é o que Vygotsky (1991, p. 64) sintetiza ao afirmar que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual", nesse sentido a cultura, nesse processo, não é pano de fundo: é o próprio motor do desenvolvimento.

Essa compreensão tem implicações diretas para o campo da educação inclusiva, especialmente no contexto do TEA. Ao romper com perspectivas deterministas que associam o desenvolvimento apenas às limitações impostas pelo diagnóstico, a Psicologia Histórico-Cultural permite compreender que as possibilidades de aprendizagem do sujeito dependem diretamente das experiências sociais e das mediações pedagógicas às quais ele tem acesso. Ao focar no que a criança pode vir a ser a partir do suporte social, a teoria contrapõe-se ao que Kassar (2011) chama de pedagogia da ausência, aquela que define o estudante apenas pelo que lhe falta biologicamente.

A linguagem ocupa posição central nesse processo e para Vygotsky (1991), ela não se restringe à comunicação verbal: constitui instrumento mediador do pensamento, da aprendizagem e das relações sociais, é por meio dela que o sujeito organiza suas experiências, constroi significados e participa da vida coletiva. Contudo, Oliveira (1997) destaca que, na perspectiva histórico-cultural, o aprendizado ocorre de maneira mediada, e a linguagem é o elemento que permite ao sujeito apropriar-se dos conhecimentos culturalmente produzidos. No caso do estudante com TEA, cujas dificuldades de comunicação e interação social são centrais ao transtorno, isso torna ainda mais necessária a construção de práticas pedagógicas mediadas, não como adaptação superficial, mas como condição estrutural do processo educativo.

As contribuições de Mikhail Bakhtin (2008) aprofundam essa reflexão, embora pertençam a campos teóricos distintos, Bakhtin e Vygotsky convergem ao compreender a linguagem como fenômeno social e histórico. Para Bakhtin (2008), toda linguagem é essencialmente dialógica: constroi-se nas interações entre os sujeitos, e a palavra carrega sentidos produzidos historicamente nas relações sociais. O indivíduo constitui sua consciência na relação com o outro, sendo impossível pensar a linguagem de forma isolada ou individualizada.

Ao analisar as aproximações entre os dois autores, Jobim e Souza (2008) afirmam

que ambos reconhecem a linguagem como elemento central na constituição da consciência humana e no desenvolvimento social do sujeito. A autora destaca que o sujeito se constroi na interação social, sendo a experiência humana atravessada pela linguagem, pela cultura e pelas relações dialógicas ao longo da vida. Isso tem consequência direta para a prática inclusiva: o silêncio ou as formas alternativas de comunicação do estudante com TEA precisam ser interpretados como enunciados válidos dentro do circuito dialógico da sala de aula (TARTUCE, 2013), e não como ausência de interlocução.

Frequentemente, as dificuldades comunicativas fazem com que esses estudantes sejam afastados das interações coletivas, limitando suas oportunidades de participação e aprendizagem. Sob a perspectiva histórico-cultural, porém, é justamente nas relações sociais mediadas que o desenvolvimento se potencializa, portanto, excluir o estudante das experiências coletivas significa, portanto, limitar também suas possibilidades de constituição como sujeito.

Essa reflexão encontra respaldo também nos estudos de Vygotsky (1997) sobre defectologia, o autor distingue entre o "defeito primário"- a alteração biológica- e o "defeito secundário" - as ramificações sociais causadas pela rejeição ou pela ausência de recursos do meio. É sobre este último que a escola deve atuar, pois são as barreiras sociais, e não a condição orgânica em si, que verdadeiramente limitam o desenvolvimento do sujeito. Aplicada à inclusão escolar do estudante com TEA, essa distinção é decisiva: ela desloca o foco da deficiência para as condições pedagógicas e sociais oferecidas pela instituição, compreendendo a aprendizagem não como resultado das capacidades individuais do sujeito, mas como processo construído coletivamente nas interações mediadas.

Ao considerar esse conjunto de contribuições teóricas, torna-se evidente que a inclusão exige muito mais do que acesso físico à escola regular, ela depende da construção de práticas pedagógicas mediadoras, capazes de promover participação, interação e desenvolvimento. É nesse ponto que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, central na obra de Vygotsky, oferece fundamentos concretos para compreender como a mediação pode potencializar a aprendizagem dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, a Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que as dificuldades inicialmente apresentadas pelo estudante não devem ser compreendidas como limites definitivos de aprendizagem. Ao contrário, indicam possibilidades de desenvolvimento que podem ser ampliadas mediante intervenções pedagógicas intencionais, planejamento docente, participação dos colegas e atuação articulada dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fenômeno da medicalização da educação, nas últimas décadas, o aumento do número de estudantes diagnosticados com diferentes transtornos tem ampliado os debates acerca da tendência de explicar dificuldades escolares predominantemente por meio de categorias clínicas. Embora o diagnóstico seja importante para assegurar direitos e acesso às políticas públicas, Vigotski adverte que reduzir o desenvolvimento humano às limitações biológicas significa desconsiderar o papel das relações sociais, da cultura e da mediação pedagógica na constituição do sujeito. Nessa perspectiva, a inclusão escolar exige que o olhar da escola ultrapasse o diagnóstico e reconheça as possibilidades de aprendizagem construídas por meio da interação social.

A teoria histórico-cultural também introduz o conceito de compensação social, segundo o qual as limitações decorrentes de determinada condição biológica podem ser significativamente reduzidas quando o sujeito participa de ambientes ricos em interações sociais e experiências educativas. Assim, a compensação não ocorre por meio da eliminação da deficiência, mas pela ampliação das possibilidades de desenvolvimento oferecidas pela cultura, pela linguagem e pelas relações humanas.

3.2 Mediação pedagógica, Zona de Desenvolvimento Proximal e inclusão escolar do estudante com TEA

Ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas culturalmente, Vygotsky (1991) atribui à mediação pedagógica um papel central no processo de aprendizagem. O aprendizado não ocorre de maneira espontânea ou isolada, mas a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e o meio social, nesse sentido, a escola constitui espaço privilegiado de interação, construção de conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Entre as contribuições mais relevantes de Vygotsky para o campo educacional está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo o autor, existe uma diferença entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um mediador mais experiente. A ZDP corresponde justamente a esse espaço potencial de aprendizagem no qual, por meio da mediação, o sujeito avança para além de suas capacidades já consolidadas, nas palavras do próprio Vygotsky (1991, p. 101): "Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã."

Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que associam o desenvolvimento apenas às capacidades individuais já adquiridas, na abordagem

histórico-cultural, o foco se desloca para as possibilidades construídas nas relações e nas experiências mediadas. A ação do professor na ZDP funciona, como descrevem Dainéz e Smolka (2014), como um andaime pedagógico: suporte temporário que se transforma à medida que o estudante internaliza a habilidade e conquista autonomia.

No contexto da inclusão do estudante com TEA, essa discussão ganha especial relevância, onde as dificuldades relacionadas à comunicação, interação social, organização comportamental e adaptação às dinâmicas escolares não podem ser interpretadas como incapacidade de aprendizagem. Pelo contrário: a perspectiva vygotskyana permite compreender que o desenvolvimento depende diretamente da qualidade das mediações construídas no cotidiano da sala de aula, a mera presença do estudante na escola não garante aprendizagem, é necessário que existam intervenções pedagógicas intencionais capazes de favorecer sua participação nas experiências coletivas.

Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, cabe ao docente criar estratégias que possibilitem ao estudante acessar os conhecimentos escolares de maneira significativa, considerando suas singularidades. A mediação pedagógica envolve organização do ambiente, flexibilização das atividades, construção de vínculos e incentivo à participação social. Como pondera Fontana (2005, p. 41), "a mediação eficaz exige do professor a sensibilidade de ler os sinais da criança, transformando as pistas sutis trazidas pelo aluno em ponto de partida para o ensino sistematizado".

A realidade das escolas brasileiras, contudo, demonstra que muitos professores enfrentam dificuldades para desenvolver práticas inclusivas de maneira efetiva, especialmente diante da ausência de apoio especializado e da insuficiência de formação continuada. Divididos entre toda a turma e as necessidades específicas do aluno com TEA, sem suporte suficiente para realizar adaptações pedagógicas adequadas, muitos docentes acabam operando no limite de suas possibilidades. Isso evidencia que a mediação pedagógica não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor da classe comum: a efetivação da inclusão exige atuação coletiva, envolvendo profissional de apoio, AEE, coordenação pedagógica e família.

No caso do profissional de apoio, sua atuação torna-se especialmente importante para estudantes que necessitam de acompanhamento contínuo, quando esse suporte ocorre de forma articulada com o trabalho pedagógico, o estudante amplia sua participação nas interações sociais e nas experiências de aprendizagem. Quando limitado ao cuidado físico, porém, compromete significativamente o processo inclusivo, nesta perspectiva, a Lei nº 12.764/2012 assegura o direito a esse acompanhante nos casos de comprovada necessidade

(BRASIL, 2012), mas, como já discutido, a garantia legal não elimina as lacunas na qualificação profissional e na definição clara das funções pedagógicas desse agente.

É importante compreender também que a mediação não se limita ao suporte individualizado, as próprias interações sociais do ambiente escolar constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento do estudante. Na perspectiva histórico-cultural, o aprendizado ocorre primeiro no plano social para, posteriormente, ser internalizado, o que torna as relações estabelecidas com colegas, professores e demais profissionais da escola essenciais no processo de constituição do sujeito. Oliveira (1997) afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento especialmente quando o sujeito participa de experiências compartilhadas culturalmente, para o estudante com TEA, isso significa que a inclusão efetiva depende de oportunidades reais de convivência, participação e troca social dentro do ambiente educativo.

Durante o estágio supervisionado, foi possível perceber avanços importantes nos estudantes com TEA que participavam de atividades coletivas mediadas de forma acolhedora e organizada, situações como trabalhos em grupo, atividades lúdicas e momentos de interação guiada favoreciam o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e do envolvimento nas propostas escolares. Estudos de caso fundamentados na abordagem sócio-histórica confirmam que os pares típicos frequentemente atuam como mediadores eficientes na ZDP do colega com TEA, estimulando funções dialógicas e comportamentais por meio do brincar compartilhado (PANCOTE; ANGELUCCI, 2019).

Em contrapartida, também foram observadas situações em que estudantes permaneciam isolados ou afastados das atividades coletivas, realizando tarefas descontextualizadas da dinâmica da turma. Nesses casos, a ausência de mediação adequada limitava não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e emocional. Retomando Vygotsky (1997), o maior obstáculo enfrentado pela pessoa com deficiência não está apenas na condição biológica, mas nas barreiras sociais que restringem sua participação nas experiências culturais e coletivas, é a privação dessas experiências e não a deficiência em si, que empobrece o desenvolvimento.

Sem mediação adequada, o estudante corre o risco de permanecer apenas inserido fisicamente na escola, sem acesso real aos processos de aprendizagem e interação social, a inclusão, portanto, precisa ser compreendida como garantia de participação efetiva nas experiências pedagógicas e sociais, e não apenas como matrícula ou permanência. É justamente essa distinção, entre inserção e inclusão, que o próximo capítulo aprofunda ao problematizar os limites da chamada inclusão no contexto da educação inclusiva.

4- CAPÍTULO 3- INSERÇÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DO TEA

4.1 Inserção versus inclusão: os limites da inclusão meramente formal

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas de inclusão escolar, a efetivação desse direito ainda encontra inúmeros obstáculos no cotidiano das instituições de ensino. A análise desses desafios torna-se fundamental porque permite compreender que a inclusão não depende exclusivamente da existência de legislação específica, mas das condições concretas de funcionamento das escolas, da organização do trabalho docente, da disponibilidade de recursos pedagógicos e das formas de mediação construídas no processo educativo.

As discussões sobre educação inclusiva têm ocupado espaço crescente no cenário educacional brasileiro, sobretudo diante do aumento expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, ainda é comum observar confusões conceituais entre os termos inserção, integração e inclusão escolar. Embora frequentemente tratados como sinônimos, esses conceitos representam práticas e perspectivas educacionais distintas, cujas diferenças impactam diretamente a experiência escolar dos estudantes com TEA.

Historicamente, os primeiros movimentos voltados à escolarização de pessoas com deficiência foram marcados pela segregação: os estudantes eram encaminhados para instituições especializadas e separados do convívio escolar regular. O modelo da integração, surgido posteriormente, permitia a presença do estudante na escola comum desde que ele conseguisse adaptar-se às normas, metodologias e estruturas já existentes, recaindo sobre o aluno a responsabilidade pela adaptação, como adverte Kassir (2011, p. 48), "a lógica da integração pressupõe uma incorporação subordinada, na qual o sujeito é tolerado no espaço comum, desde que sua presença não desestabilize a homogeneidade pretendida pela escola tradicional".

A inclusão escolar rompe com essa lógica ao compreender que é a escola que deve reorganizar-se para acolher a diversidade humana e garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão exige transformação estrutural da escola e revisão das práticas pedagógicas historicamente excludentes. A educação inclusiva não consiste em adaptar o aluno ao sistema escolar, mas em transformar o sistema para atender às necessidades de todos os que dele participam.

Ainda assim, na prática, a inclusão tem sido reduzida com frequência ao acesso físico do estudante à escola regular, a presença em sala de aula, por si só, não garante

aprendizagem, interação social ou participação efetiva nas experiências pedagógicas. Essa constatação torna-se especialmente relevante no contexto do TEA: muitos estudantes frequentam regularmente a escola comum, mas permanecem excluídos dos processos coletivos de aprendizagem.

Durante as observações do estágio supervisionado, foi possível perceber situações em que alunos com TEA realizavam tarefas isoladas, permaneciam afastados das interações coletivas ou recebiam atividades descontextualizadas da proposta pedagógica da turma. Embora oficialmente incluídos, na prática permaneciam pedagogicamente invisíveis, a literatura especializada classifica esse fenômeno como "exclusão interna": as barreiras físicas são superadas pela matrícula, mas as barreiras pedagógicas e didáticas são mantidas e muitas vezes reforçadas no interior da própria sala de aula (MENDES, 2010).

A formação docente constitui um dos principais desafios para a consolidação da educação inclusiva. Embora as políticas educacionais atribuam à escola a responsabilidade de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, muitos professores relatam que sua formação inicial abordou de maneira limitada as especificidades da Educação Especial. Soma-se a isso a escassez de oportunidades de formação continuada articuladas às demandas concretas da prática pedagógica. Como consequência, o professor frequentemente se vê diante da necessidade de construir estratégias inclusivas sem o suporte institucional necessário, situação que pode gerar insegurança profissional e sobrecarga de trabalho.

Configura-se, assim, o que se denomina inclusão meramente formal: a escola cumpre a obrigação legal de matricular o estudante, mas não oferece suporte pedagógico, mediação adequada ou estratégias inclusivas capazes de assegurar sua participação efetiva no processo educativo. Sassaki (2006) afirma que a inclusão pressupõe transformação social e institucional, exigindo a eliminação das barreiras que historicamente limitaram a participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais, incluir não significa inserir o indivíduo em estruturas já prontas, mas modificar essas estruturas para acolher a diversidade humana.

Entre as barreiras mais presentes no cotidiano escolar, destacam-se as de natureza pedagógica e atitudinal, as primeiras relacionam-se à ausência de adaptações curriculares, metodologias flexíveis, recursos acessíveis e estratégias de mediação compatíveis com as necessidades dos estudantes com TEA. As segundas manifestam-se por meio de preconceitos, expectativas reduzidas e concepções equivocadas sobre a capacidade de aprendizagem desses sujeitos e são, talvez, as mais difíceis de superar, por envolverem dimensões subjetivas e culturais profundamente arraigadas.

É preciso reconhecer que a inclusão escolar não depende da vontade individual do

professor, ela exige políticas públicas consistentes, investimentos institucionais, formação continuada e apoio técnico-pedagógico capaz de sustentar práticas inclusivas no cotidiano escolar. Pletsch (2014) aponta que a romantização da inclusão baseada apenas no voluntarismo ou no "amor" do docente mascara a desresponsabilização do Estado na oferta de condições básicas de infraestrutura e apoio técnico.

Essa invisibilidade pedagógica ocorre, muitas vezes, de maneira silenciosa, o estudante com TEA está presente na sala, mas distante das experiências de interação, comunicação e construção coletiva do conhecimento. Em muitos casos, a escola passa a se preocupar apenas em controlar comportamentos ou garantir a permanência física, deixando em segundo plano o que deveria ser central: a participação efetiva no processo de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é explícita ao estabelecer que a escola deve assegurar não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). A inclusão exige, portanto, condições reais para que o estudante desenvolva suas potencialidades e participe da vida escolar coletiva, no caso do estudante com TEA, a ausência dessas condições pode gerar impactos duradouros em seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional, tornando ainda mais urgente a construção de ambientes escolares acolhedores, organizados e pedagogicamente mediados.

4.2 A insuficiência de suporte especializado e os impactos sobre o trabalho docente e o desenvolvimento do estudante com TEA

A efetivação da inclusão escolar exige muito mais do que a garantia legal de matrícula no ensino regular, para que o estudante com TEA participe efetivamente das experiências pedagógicas e sociais da escola, são necessários suporte especializado, mediação intencional e condições estruturais adequadas. A realidade de muitas escolas brasileiras, porém, ainda é marcada pela insuficiência desses recursos humanos e pedagógicos, capazes de sustentar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Entre os principais desafios enfrentados pelas instituições está a ausência ou precarização do apoio especializado destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, embora a legislação assegure o direito ao AEE e ao profissional de apoio nos casos necessários, muitas escolas ainda não conseguem garantir esses recursos de forma efetiva. Glat e Pletsch (2011) afirmam que o processo inclusivo não pode ser compreendido como

responsabilidade individual do docente da classe comum, mas como compromisso coletivo da instituição e das políticas públicas educacionais. Na prática, porém, muitos professores acabam vivenciando o que a literatura denomina "inclusão solitária": sem suporte técnico, acompanhamento multiprofissional ou formação continuada adequada. Como acentuam Jesus et al. (2019, p. 74), "o isolamento do professor de classe comum diante das especificidades do TEA gera um sentimento de desamparo profissional, transformando o cotidiano escolar em um espaço de sofrimento e de práticas intuitivas e desarticuladas".

Esse quadro é agravado pelo fato de que muitos professores não receberam, em sua formação inicial, preparo suficiente para atuar com estudantes com TEA. Apesar dos avanços do debate sobre inclusão nas últimas décadas, os cursos de graduação ainda apresentam fragilidades nos campos da mediação pedagógica, adaptação curricular, comunicação alternativa e estratégias inclusivas, lacunas que se transferem, inevitavelmente, para o exercício da docência.

A presença do profissional de apoio constitui importante estratégia para favorecer a participação do estudante com TEA nas atividades escolares, especialmente quando prevista em avaliação individualizada e respaldada pela legislação vigente. Entretanto, é importante destacar que esse profissional não substitui a atuação do professor regente nem assume a responsabilidade exclusiva pelo processo de ensino. Sua função consiste em colaborar com a autonomia, a comunicação e a participação do estudante, integrando-se ao trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe escolar.

A sobrecarga que daí resulta produz impactos significativos na organização do trabalho pedagógico, o professor passa a acumular funções simultaneamente: atender às demandas da turma inteira enquanto tenta adaptar atividades, mediar comportamentos e acompanhar individualmente o estudante com TEA. Com o tempo, essa acumulação se traduzem em desgaste emocional, esgotamento e sofrimento psíquico, Mantoan (2003) afirma que a inclusão exige reorganização das práticas pedagógicas e transformação das estruturas institucionais, mas, quando essas mudanças não se concretizam, o professor tende a carregar sozinho responsabilidades que deveriam ser distribuídas entre equipe escolar e sistemas de ensino.

As situações observadas durante os estágios supervisionados confirmam grande parte dos desafios apontados pela literatura. Em diferentes momentos, verificou-se que professores buscavam desenvolver práticas inclusivas, mas enfrentavam limitações relacionadas ao número de estudantes por turma, à ausência de apoio especializado, à escassez de materiais pedagógicos adaptados e ao reduzido tempo destinado ao planejamento coletivo. Essas

experiências evidenciam que o compromisso docente, embora fundamental, não é suficiente para garantir a efetivação da inclusão quando não existem condições institucionais adequadas.

Os impactos da ausência de suporte especializado não recaem apenas sobre os docentes, o estudante com TEA também sofre consequências diretas quando a escola não oferece condições adequadas de mediação pedagógica e participação social. Conforme adverte Kassar (2011), a escassez ou a precarização do acompanhamento especializado reduz a política de inclusão a uma dimensão puramente administrativa e espacial. Sem suporte e mediação, o processo educacional é comprometido em múltiplas dimensões: a comunicação e a interação social com os pares tornam-se inviáveis, o engajamento em atividades coletivas é limitado e o acesso significativo ao currículo escolar fica obstruído. Sob o crivo sócio-histórico, essa privação atua como fator de agravamento da própria condição biológica: "a deficiência não gera um impedimento absoluto de desenvolvimento, mas as interações sociais empobrecidas sim" (SMOLKA, 2000).

No contexto do TEA, a mediação pedagógica torna-se ainda mais necessária devido às especificidades da comunicação social e da interação, o suporte especializado não representa apenas auxílio operacional dentro da sala de aula, mas condição essencial para favorecer a participação efetiva do estudante nas experiências escolares. É preciso ressaltar, contudo, que a simples presença do profissional de apoio não garante inclusão: em muitos casos, esses profissionais assumem funções restritas ao cuidado físico do estudante, sem participação efetiva no processo pedagógico. Quando isso ocorre, o acompanhamento se converte em prática assistencialista, desvinculada da construção da aprendizagem. Estudos críticos de campo sinalizam que a delegação total do estudante com TEA ao mediador ou cuidador pode gerar o fenômeno da "segregação na proximidade": o aluno passa a ter uma escola à parte com o profissional de apoio, rompendo o vínculo pedagógico com o docente da classe comum e com o restante da turma (MILANESI; MENDES, 2020).

A superação desse modelo exige articulação efetiva entre todos os agentes envolvidos no processo educativo:

- professor da classe comum;
- profissional de apoio;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- coordenação pedagógica;
- família;
- políticas públicas educacionais.

Somente a partir dessa construção coletiva será possível superar modelos de inclusão

meramente formal e edificar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, os desafios da inclusão escolar não podem ser atribuídos exclusivamente ao estudante ou ao professor, eles refletem contradições estruturais do próprio sistema educacional, que amplia o acesso à escola sem garantir as condições necessárias para a participação efetiva e o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Enquanto essa contradição não for enfrentada como problema sistêmico, a inclusão continuará sendo, para muitos, apenas uma promessa inscrita em lei. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, tais dificuldades comprometem a qualidade das mediações pedagógicas oferecidas aos estudantes. Considerando que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais mediadas, a limitação das condições de ensino repercute diretamente nas possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes com TEA.

A análise realizada evidencia que os desafios da inclusão escolar extrapolam aspectos individuais dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Eles refletem questões estruturais relacionadas à organização dos sistemas de ensino, às políticas públicas, às condições de trabalho docente e às formas como a escola compreende o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a efetivação da inclusão exige ações integradas que articulem legislação, formação docente, mediação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado e valorização das relações sociais como elementos fundamentais para a aprendizagem.

5- CAPÍTULO 4- METODOLOGIA

5.1- Percurso Metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. A opção por essa abordagem justifica-se pelo interesse em compreender, interpretar e analisar criticamente as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem a intenção de produzir generalizações estatísticas. A pesquisa bibliográfica constituiu o principal procedimento metodológico, permitindo a análise sistemática da produção científica acerca da temática investigada. Como fontes complementares de contextualização, foram utilizados documentos oficiais e dados do Censo Escolar da Educação Básica, não como método independente de investigação, mas como suporte para a compreensão do contexto educacional brasileiro.

Segundo Gil (2002), embora a pesquisa bibliográfica constitua o principal procedimento metodológico deste estudo, sua realização não se restringiu ao levantamento de produções científicas. O processo investigativo envolve seleção criteriosa das fontes, leitura exploratória, leitura analítica, organização temática e interpretação crítica das produções consultadas, buscando responder ao problema de pesquisa proposto. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada análise documental, procedimento que permitiu confrontar os avanços normativos relacionados à inclusão escolar com as evidências apontadas pela literatura científica. A utilização dessas duas estratégias metodológicas possibilitou uma compreensão mais ampla do objeto investigado, articulando aspectos teóricos, legais e educacionais.

5.2-Levantamento e seleção das produções científicas

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados SciELO e Portal de Periódicos CAPES, considerando publicações disponibilizadas entre os anos de 2016 e 2026. A delimitação temporal teve como finalidade contemplar produções recentes acerca do Transtorno do Espectro Autista e das discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, mediação pedagógica e desenvolvimento humano.

O levantamento bibliográfico foi realizado de forma sistemática, seguindo etapas sucessivas de identificação, seleção e organização das produções científicas. Inicialmente, procedeu-se à definição dos descritores e das bases de dados; posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida da leitura integral dos estudos considerados pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

Para a realização das buscas foram utilizados os descritores: Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva, Psicologia Histórico-Cultural e Mediação Pedagógica. Os termos foram empregados de forma isolada e combinada por meio de operadores booleanos, buscando identificar estudos que estabelecessem relações entre o autismo, os processos educacionais e os pressupostos da teoria histórico-cultural.

Foram definidos como critérios de inclusão artigos científicos publicados em periódicos avaliados por pares, capítulos de livros e produções acadêmicas que abordassem o Transtorno do Espectro Autista em interface com a educação inclusiva, os processos de ensino e aprendizagem, a mediação pedagógica, a formação docente e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Foram priorizados os estudos que apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa e contribuem para compreender as possibilidades de desenvolvimento e escolarização dos estudantes com TEA.

Foram excluídas as produções que abordavam o transtorno exclusivamente sob perspectivas clínicas, médicas, diagnósticas ou terapêuticas, bem como estudos cujo foco recai sobre aspectos desvinculados do contexto educacional, tais como protocolos diagnósticos, intervenções clínicas, desenvolvimento neurobiológico, transporte público ou outras temáticas que não dialogavam com os objetivos desta investigação.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os resultados foram organizados conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização do corpus da pesquisa

Eixo de busca	Base de dados	Resultado da busca	Encaminhamento metodológico
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	SciELO	Produções relacionadas à escolarização, aprendizagem, currículo e inclusão	Seleção dos estudos com interface educacional
Educação Inclusiva AND TEA	SciELO	Estudos sobre práticas pedagógicas, inclusão escolar e formação docente	Incorporados ao corpus de análise
Psicologia Histórico-Cultural AND TEA	SciELO	Não foram encontrados estudos que articulam diretamente os descritores	Identificação de lacuna científica
Psicologia Histórico-Cultural AND TEA	Portal de Periódicos CAPES	Estudos relacionados à mediação, desenvolvimento humano e educação inclusiva	Utilizados para fundamentação teórica histórico-cultural
Educação Inclusiva AND TEA	Portal de Periódicos CAPES	Estudos sobre mediação pedagógica, inclusão e atuação docente	Utilizados para análise das práticas educacionais

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados do levantamento bibliográfico evidenciaram uma concentração significativa de estudos voltados para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especialmente aqueles relacionados às práticas pedagógicas, à formação docente e às condições de escolarização na educação básica. Entretanto, observou-se que grande parte das produções encontradas abordava o TEA sob perspectivas predominantemente clínicas, diagnósticas ou terapêuticas. Por essa razão, tais estudos foram excluídos da composição do corpus analítico, uma vez que não respondiam ao problema de pesquisa nem dialogavam diretamente com os objetivos propostos.

Um dos principais achados do levantamento foi a inexistência de estudos localizados na base SciELO que articularam simultaneamente os descritores Psicologia Histórico-Cultural, Mediação Pedagógica e Transtorno do Espectro Autista. Tal resultado foi interpretado como uma lacuna na produção científica indexada nessa base, evidenciando a necessidade de aprofundamento das investigações que relacionem explicitamente o referencial vigotskiano à escolarização de estudantes autistas.

Em contrapartida, o Portal de Periódicos CAPES possibilitou a identificação de estudos que permitiram estabelecer aproximações teóricas consistentes entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação inclusiva. Embora nem todas as produções tratassem especificamente do TEA, os estudos selecionados apresentaram contribuições relevantes acerca da mediação pedagógica, do desenvolvimento humano, das interações sociais e dos processos de aprendizagem, constituindo importante suporte teórico para a compreensão do objeto investigado.

5.3- Documentos utilizados na pesquisa

Como fontes complementares da pesquisa bibliográfica foram utilizados documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e os dados do Censo Escolar da Educação Básica. Esses documentos foram selecionados por constituírem referências normativas e estatísticas indispensáveis para contextualizar o objeto investigado e subsidiar a análise crítica desenvolvida ao longo do estudo. Foram analisados os dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2024), especialmente aqueles referentes ao crescimento das matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Os documentos oficiais analisados constituíram fontes

complementares de contextualização da pesquisa, permitindo relacionar as discussões presentes na literatura científica aos marcos legais que regulamentam a educação inclusiva e aos dados oficiais sobre a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

5.4- Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados foi desenvolvida por meio de uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. Após a seleção das produções científicas, realizou-se leitura exploratória, leitura analítica e organização temática do material, buscando identificar recorrências, aproximações e divergências entre os estudos selecionados. A interpretação dos resultados ocorreu em diálogo permanente com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com as contribuições de Lev Vigotski acerca da mediação pedagógica, do desenvolvimento humano e das interações sociais.

A organização dos dados permitiu identificar elementos comuns entre as produções científicas, possibilitando a construção de categorias temáticas que emergiram do próprio corpus investigado e passaram a orientar a análise dos resultados.

A organização dos dados permitiu a construção de três categorias temáticas que orientaram a análise dos resultados. Para facilitar a visualização das relações entre essas categorias e os principais aspectos identificados na literatura, elaborou-se o quadro 2. A partir desse processo interpretativo foram identificados três grandes eixos temáticos que sintetizam as discussões predominantes encontradas na literatura científica e orientaram a organização analítica desta pesquisa.

Quadro 2 – Categorias temáticas da pesquisa e seus elementos constitutivos

Tema Central	Categoria	Aspectos analisados
Inclusão Escolar de Estudantes com TEA	Categoria 1 Inclusão escolar e seus limites	• Barreiras institucionais • Dificuldades de adaptação curricular • Fragilidades das políticas públicas • Distanciamento entre legislação e prática
Inclusão Escolar de Estudantes com TEA	Categoria 2 Mediação pedagógica e Zona de Desenvolvimento Proximal	• Papel do professor • Interações sociais • Estratégias pedagógicas • Mediação da aprendizagem • Desenvolvimento humano • Apropriação dos conhecimentos culturais
Inclusão Escolar de Estudantes com TEA	Categoria 3 Insuficiência de suporte especializado e sobrecarga docente	• Carência de profissionais especializados• • Insuficiência de recursos pedagógicos • Ausência de apoio multiprofissional • Dificuldades na efetivação das práticas inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A organização do corpus permitiu identificar tendências, aproximações e lacunas na produção científica analisada. Esse procedimento contribuiu para delimitar o conjunto de estudos que fundamentou a discussão desenvolvida nos capítulos seguintes e reforçou a pertinência da investigação proposta.

A primeira categoria, denominada Inclusão escolar e seus limites, reuniu estudos que discutem as condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com TEA na escola regular. Nessa categoria foram identificadas questões relacionadas às barreiras institucionais, dificuldades de adaptação curricular, fragilidades na implementação das políticas públicas e distanciamentos entre os avanços legais e a realidade vivenciada pelas escolas.

A segunda categoria, intitulada Mediação pedagógica e Zona de Desenvolvimento Proximal, concentrou pesquisas que abordam o papel do professor, das interações sociais e das estratégias pedagógicas no desenvolvimento dos estudantes com TEA. Fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, essa categoria permitiu compreender que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas por meio de processos de mediação capazes de potencializar o desenvolvimento humano e favorecer a apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos.

A terceira categoria, denominada Insuficiência de suporte especializado e sobrecarga docente, agrupou estudos que evidenciam os desafios estruturais da educação inclusiva. Nessa dimensão destacaram-se aspectos relacionados à carência de profissionais especializados, à insuficiência de recursos pedagógicos, à ausência de apoio multiprofissional e às dificuldades enfrentadas pelos professores na efetivação das práticas inclusivas.

O percurso metodológico adotado permitiu organizar, interpretar e discutir criticamente a produção científica relacionada à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, articulando literatura especializada, documentos normativos e dados oficiais. A opção por uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica e orientada pela Psicologia Histórico-Cultural, mostrou-se coerente com os objetivos da investigação, possibilitando compreender a inclusão escolar para além do acesso à escola, enfatizando as mediações pedagógicas, o desenvolvimento humano e as condições concretas de efetivação das políticas públicas.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando de que maneira os processos de mediação pedagógica podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes em contextos educacionais inclusivos. Para tanto, buscou-se discutir os limites da inclusão escolar, o papel da mediação pedagógica à luz dos pressupostos vigotskianos e os desafios relacionados à insuficiência de suporte especializado e às condições de trabalho docente.

À luz das análises desenvolvidas, considera-se que o problema de pesquisa foi respondido, evidenciando que a existência de uma legislação inclusiva, embora indispensável, não assegura, por si só, a efetivação da inclusão escolar dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Os resultados demonstram que fatores como a insuficiência de suporte especializado, a fragilidade da formação docente, as limitações estruturais das escolas e a necessidade de fortalecimento das mediações pedagógicas continuam constituindo importantes desafios para a concretização desse direito.

O percurso investigativo permitiu constatar que a ampliação do acesso dos estudantes com TEA à escola regular representa uma conquista importante das políticas públicas educacionais brasileiras. Os dados documentais analisados evidenciam avanços significativos no reconhecimento dos direitos das pessoas autistas e no crescimento de sua presença nos espaços escolares. Entretanto, a literatura examinada demonstra que a garantia legal da matrícula não assegura, por si só, a efetivação da inclusão. Entre o direito formalmente instituído e as experiências concretas vivenciadas nas escolas permanecem desafios que interferem diretamente na participação, na aprendizagem e no desenvolvimento desses estudantes.

Nesse contexto, a primeira categoria analítica, denominada inclusão escolar e seus limites, revelou que a permanência do estudante com TEA na escola regular ainda é marcada por obstáculos relacionados à adaptação curricular, à organização pedagógica, à disponibilidade de recursos educacionais e à preparação das instituições para acolher a diversidade presente nas salas de aula. Embora os avanços normativos tenham ampliado o acesso à educação, a literatura aponta que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para transformar os princípios da inclusão em práticas pedagógicas efetivas, capazes de garantir não apenas a presença física do estudante, mas sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

A análise da segunda categoria, mediação pedagógica e Zona de Desenvolvimento Proximal, permitiu compreender que as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ultrapassam interpretações centradas nas limitações associadas ao diagnóstico. Sob a perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento humano constitui um processo socialmente construído, mediado pelas relações estabelecidas com o outro e pelos instrumentos culturais disponíveis no contexto em que o sujeito está inserido. Essa compreensão desloca o foco das dificuldades individuais para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que podem emergir quando o estudante encontra condições adequadas de interação, acompanhamento pedagógico e participação nas atividades escolares.

Os estudos analisados convergem ao indicar que a mediação pedagógica ocupa posição central nesse processo, o professor, ao organizar situações de aprendizagem, propor estratégias acessíveis e promover interações significativas, atua como mediador da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é compreendida como resultado exclusivo de capacidades previamente estabelecidas, mas como um processo que pode ser impulsionado por práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal mostra-se particularmente relevante para compreender que o potencial de desenvolvimento dos estudantes com TEA não pode ser reduzido às habilidades já consolidadas, mas deve considerar aquilo que pode ser alcançado mediante mediações adequadas.

A terceira categoria, insuficiência de suporte especializado e sobrecarga docente, evidenciou um dos aspectos mais recorrentes na literatura analisada. Embora os documentos legais atribuam à escola a responsabilidade de garantir condições para a inclusão, os estudos apontam que muitos profissionais enfrentam dificuldades decorrentes da ausência de apoio especializado, da escassez de recursos pedagógicos, da insuficiência de formação continuada e das múltiplas demandas que caracterizam o trabalho docente contemporâneo. Essa realidade contribui para que a inclusão, muitas vezes, seja sustentada pelo esforço individual dos professores, em vez de constituir uma responsabilidade compartilhada entre os diferentes agentes e instâncias que compõem o sistema educacional.

Outro aspecto relevante identificado durante a investigação refere-se à própria produção científica sobre o tema. O levantamento bibliográfico revelou que, embora existam numerosas pesquisas sobre autismo e educação inclusiva, ainda são reduzidos os estudos que articulam explicitamente o Transtorno do Espectro Autista aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. A ausência de resultados específicos na base SciELO para o cruzamento dos descritores relacionados ao TEA, à mediação pedagógica e à Psicologia

Histórico-Cultural evidencia uma lacuna que merece atenção por parte da comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo, os estudos localizados no Portal de Periódicos CAPES demonstram que os pressupostos vigotskianos oferecem elementos teóricos consistentes para compreender os processos educativos de estudantes autistas, especialmente quando se enfatiza o papel das interações sociais, da mediação e da cultura na constituição do sujeito.

As limitações desta pesquisa estão relacionadas à sua natureza bibliográfica e documental, que não permitiu acompanhar diretamente práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares específicos nem analisar as percepções de estudantes, professores ou famílias. Além disso, a escassez de estudos que estabeleçam uma articulação direta entre o TEA e a Psicologia Histórico-Cultural restringiu a ampliação de determinadas discussões, exigindo aproximações teóricas construídas a partir de produções que dialogam com a educação inclusiva de maneira mais ampla.

Diante dessas constatações, considera-se pertinente que futuras pesquisas desenvolvam estudos empíricos voltados à investigação das práticas de mediação pedagógica realizadas com estudantes autistas em diferentes etapas da educação básica, bem como pesquisas que aprofundem as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão dos processos de aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, interação social e construção da autonomia desses estudantes. Também se mostra relevante ampliar as investigações sobre formação docente, organização do trabalho pedagógico e condições institucionais necessárias para a efetivação da educação inclusiva.

O desenvolvimento desta pesquisa também possibilitou ampliar a compreensão da própria pesquisadora acerca da inclusão escolar. As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados, inicialmente percebidas como situações pontuais do cotidiano escolar, passaram a ser compreendidas como expressões de questões estruturais que envolvem políticas públicas, organização do trabalho docente e concepções de desenvolvimento humano. Esse percurso investigativo reforçou a compreensão de que a inclusão escolar constitui um compromisso coletivo, que exige ações articuladas entre escola, família, profissionais da educação e poder público.

Entre as principais contribuições desta pesquisa destaca-se a articulação entre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e a discussão sobre a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar. Ao aproximar teoria, legislação e realidade educacional, o estudo evidencia que a construção de práticas inclusivas depende da valorização das mediações pedagógicas, da formação docente e do fortalecimento das condições institucionais necessárias ao desenvolvimento dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro

Autista.

Como toda investigação bibliográfica, este estudo apresenta limitações decorrentes da natureza das fontes analisadas. Embora a literatura e os documentos oficiais tenham possibilitado compreender importantes aspectos relacionados à inclusão escolar, pesquisas de campo envolvendo professores, estudantes, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado poderão ampliar a compreensão acerca dos desafios vivenciados nas diferentes realidades educacionais. Espera-se que esta investigação contribua para o fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva e incentive o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas à formação de professores, às condições de trabalho docente, ao Atendimento Educacional Especializado, às práticas de mediação pedagógica e às políticas públicas destinadas aos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Estudos futuros poderão aprofundar essas questões por meio de pesquisas de campo, ampliando o diálogo entre teoria e prática e contribuindo para a construção de sistemas educacionais cada vez mais inclusivos.

Conclui-se, portanto, que a Psicologia Histórico-Cultural oferece um referencial teórico capaz de ampliar a compreensão sobre a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ao reconhecer que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e nas experiências culturais compartilhadas. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar deixa de ser compreendida apenas como acesso ao espaço físico da escola e passa a ser entendida como a construção de condições efetivas para que cada estudante participe, aprenda e se desenvolva em interação com os outros. Tal compreensão reafirma a necessidade de práticas pedagógicas mediadoras, de políticas educacionais comprometidas com a garantia de suporte às escolas e de uma concepção de educação que reconheça as potencialidades humanas como resultado de processos históricos, sociais e culturais.

As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural permitiram compreender que o desenvolvimento do estudante com TEA não pode ser explicado exclusivamente por seu diagnóstico, ao evidenciar o papel das interações sociais, da mediação pedagógica e das condições culturais na aprendizagem, esse referencial reforça que as possibilidades de desenvolvimento dependem das oportunidades educativas oferecidas pela escola e das condições concretas de atuação dos professores.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 481-486.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: **25 maio 2026**.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: **25 maio 2026**.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: **25 maio 2026**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 25 maio 2026.

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

DAINÉZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação na obra de Vigotski: aspectos teóricos e implicações pedagógicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 15-26, 2014.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e práticas escolares**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Oliveira. Educação inclusiva: cultura e práticas escolares. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e práticas escolares**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira; FÁVERO, Osmar. Formação continuada de professores e educação inclusiva: a constituição de redes de apoio pedagógico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 65-82, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do que se fala? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-54, 2011.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SANTIAGO, Mussa Clara. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: rastros da história social da deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 143-162, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 385-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: um balanço da literatura científica brasileira. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 83-95, 2010.

MESQUITA, Amélia Maria Araujo; SANCHES, Maria Inês. O profissional de apoio à inclusão escolar do estudante com TEA: entre o legal e o real. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 85-102, 2021.

MILANESI, Josiane Celina; MENDES, Enicéia Gonçalves. O trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do AEE: caminhos para a inclusão. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 29, p. 102-121, 2020.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão escolar de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PANCOTE, Lúcia Helena; ANGELUCCI, Carla Biancha. Interações entre crianças com e sem autismo na escola comum: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, p. 234-253, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltiplos comprometimentos: novos horizontes normativos, velhos desafios práticos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 136-144, 2014.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar do aluno com autismo: a formação de professores e profissionais de apoio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 653-668, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O impróprio e o impertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TARTUCE, Gisela Maria Tartuce. A linguagem dialógica no contexto do autismo: contribuições bakhtinianas para a inclusão escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-156, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.