

## **A ALFABETIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

### **LITERACY AND ASSESSMENT OF AUTISTIC STUDENTS IN REGULAR EDUCATION**

Weber Gomes Ferreira<sup>1</sup>  
Marilene Aparecida Tonoli da Fonseca<sup>2</sup>  
Yasmimin Amina Moraes Cuba<sup>3</sup>  
Cassia Faustino Xavier<sup>4</sup>

#### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo refletir e compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e revisitar as possibilidades educativas como forma de intervenção pedagógica para o educando com TEA matriculado no ensino regular da rede pública de ensino a partir da inclusão e intervenção, com uma visão segregadora que evidencie as dificuldades desses discentes, como contribuição para o trabalho docente no que se refere à alfabetização e à avaliação do aluno autista. Utilizou-se neste artigo uma pesquisa essencialmente bibliográfica e qualitativa, mediante de uma investigação bibliográfica em materiais pertinentes sobre o assunto, como livros, artigos científicos, entre outros. Nesse sentido, o trabalho visa investigar e descrever o discente com TEA, interagindo com as estratégias que possam auxiliar o professor no processo de alfabetização e avaliação, como forma de apoio colaborativo. Partimos, pois, do pressuposto de que todos, indeterminadamente, possuem formas e espaços diferentes para aprender. Como resultado do estudo, ressaltamos a relevância de se adequar as práxis pedagógicas às especificidades das crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), dissertando a indispensabilidade de uma instrução de educadores adequada à realidade destes.

**Palavras-Chave:** Autismo; Educação Inclusiva; Alfabetização; Avaliação.

#### **ABSTRACT**

This article aims to reflect on and understand Autism Spectrum Disorder (ASD), and to revisit the educational possibilities as a form of pedagogical intervention for the student with ASD enrolled in regular education in the public school system, based on inclusion and intervention, with a segregating vision that highlights the difficulties of these students, as a contribution to the teaching work with regard to literacy and the assessment of the autistic student. An essentially bibliographic and qualitative research was used in this article, through a bibliographic investigation in relevant materials on the subject, such as books, scientific articles, among others. In this sense, the work aims to investigate and describe the student with ASD, interacting with strategies that can help the teacher in the literacy and assessment process,

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física. Mestrado em Administração de Empresas pelo FUCEPE, Brasil (2017).

Docente de Pós-Graduação da Faculdade Multivix Serra – ES, Brasil E-mail: [webergferreira@yahoo.com.br](mailto:webergferreira@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Multivix Serra – ES. E-mail: [lenetonoli@hotmail.com](mailto:lenetonoli@hotmail.com)

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Multivix Serra – ES. E-mail: [mi.cuba@hotmail.com](mailto:mi.cuba@hotmail.com)

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Multivix Serra – ES. E-mail: [hmcassia14@gmail.com](mailto:hmcassia14@gmail.com)

as a form of collaborative support. We therefore start from the assumption that everyone, indefinitely, has different forms, modes and spaces to learn. As a result of the study, we emphasize the importance of adapting pedagogical praxis to the specificities of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), discussing the indispensability of an instruction of educators appropriate to their reality.

**Keywords:** Autism; Inclusive Education; Literacy; Evaluation.

## 1. INTRODUÇÃO

Conforme Matos e Mendes (2014), no ambiente escolar são desafiados os professores da rede regular de ensino do Brasil pelos sentimentos de debilidade e frustração em relação às limitações dos discentes e de suas próprias limitações, pela insuficiência do atendimento personalizado para os alunos. Portanto, as particularidades apresentadas pelos discentes com demandas educacionais específicas, em destaque, o educando com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), associado à promoção de uma práxis pedagógica não intrínseca e típica, reprimem a tarefa de uma mediação adequada, suscitando, assim, a insegurança dos professores ao trabalharem com essas crianças.

Nesse sentido, Mantoan (2015) delinea a inclusão como uma idoneidade de distinguir e interpretar o outro, é saber compartilhar e vivenciar com as pessoas diferentes de nós. Isso significa que a educação inclusiva consiste em um protótipo didático com base nos Direitos Humanos, em que a diferença é percebida como característica inerente ao indivíduo.

Vygotsky (*apud* Ivic, 2010, p. 16) relata que a sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o seu entorno.

É fundamental na formação pedagógica que seja capaz de lidar com essas diferenças, com formulações para intervir com o aluno autista nos primeiros anos de escolarização, respeitando suas limitações e capacidades, no momento de alfabetização, transcendendo a rotina da sala de aula ao sentido limitado do termo, fazendo que não fique tão dificultoso. Nessa perspectiva, este Projeto questiona quais práticas, instrumentos e habilidades pedagógicas que o profissional da educação deve empregar na alfabetização e avaliação do aluno autista no Ensino Regular.

O objetivo é analisar o aspecto do processo educacional que contribui para o acompanhamento da aprendizagem, sobretudo, na alfabetização e na avaliação.

Na pesquisa, apresentamos como problemática investigativa no contexto transformador, como as pesquisas atuais estão abordando as práticas e as habilidades pedagógicas que o

profissional da educação deve empregar na atuação em alfabetizar o aluno autista no ensino infantil.

No entanto, é importante enfatizar que buscamos potencializar estudos teóricos com a utilização da metodologia qualitativa e básica, com a prestabilidade do método bibliográfico, realizando uma revisão bibliográfica em livros e artigos científicos que versem acerca do tema para compreender e aprofundar os conhecimentos sobre os sujeitos com o Transtorno do Espectro Autista. A finalidade é conhecer as contribuições científicas de autores renomados que enfatizam o tema em uma abordagem teórica e investigativa, discutindo a tese sobre a alfabetização e a avaliação de alunos autistas no ensino regular.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa bibliográfica tem a finalidade de conhecer as contribuições científicas de autores renomados como Vygotsky, Edler Rosita Carvalho e Cleonice Bosa, que enfatizam o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma abordagem teórica e investigativa, analisando a tese sobre a alfabetização de alunos autistas no Ensino Regular, nos primeiros anos de escolarização.

Para realizar a busca na literatura, foram consideradas as palavras-chaves: Autismo, Educação Inclusiva, Alfabetização, Avaliação, pesquisando em Bases de Dados Nacionais, o portal desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação sobre o Autismo: Aspectos Pedagógicos e Sociais e a leitura do documento do MEC sobre Política Nacional para a Educação Especial. As pesquisas foram extraídas de plataformas *on-line* “Google Acadêmico” e na revista educacional Scientific Electronic Library Online (SciELO) de autores entre 2013 e 2023. Foram consultados livros, artigos científicos, periódicos e documentos monográficos. As pesquisas aconteceram entre agosto e outubro de 2023.

Nesse contexto, a partir da coleta desses dados, foi feita uma abordagem crítica sobre o estudo que almejamos explorar, possibilitando respostas ao problema proposto, ampliando os conceitos e possibilitando reflexões críticas.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento. É ponderado como um espectro, visto que suas peculiaridades podem variegar em diferentes níveis, do leve ao mais severo, podendo ser evidenciado previamente, se manifestando precedentemente aos 30 meses. Assim, o aluno com TEA, segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), caracteriza-se por apresentar um progresso deteriorado ou acentuadamente anormal, seja na integração social e na comunicabilidade, em um repertório privativo de atividades e incumbência.

Dessa forma, partindo do princípio de que o ensino inclusivo é uma aquiescência conquistada, sendo dever de toda a sociedade assentir e respeitar as diferenças, faz-se necessário e importante estudar a inclusão do aluno autista no ensino regular da rede pública. Nesse sentido, o tema de estudo é pertinente, pois vai proporcionar as relevantes condutas para pensarmos numa formação pedagógica capaz de lidar com as diferenças, ressignificando metodologias para intervir na admissão do aluno autista nos primeiros anos de escolarização, assegurando seu pleno progresso, respeitando suas limitações e capacidades. Nesse ínterim, justifica-se a escolha desse tema pela conveniência de viabilizar novas sapiências acerca do Transtorno do Espectro Autista.

#### **3.1 UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

O termo autista, do grego “*autós*”, que expressa “de si mesmo” (Cunha, 2011, p. 20), é um dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) que foi exteriorizado preliminarmente pelo médico psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, para prenunciar o aniquilamento da interação social e a resistência comunicativa. É um distúrbio neurofisiológico com causas excêntricas, presente desde o nascimento, que se manifesta precedentemente aos 30 meses (Klin, 2006, p. 54). Estudiosos concedem-no as variações bioquímicas e outros consideram que o autismo decorre de inclinação genética, isto é, subsiste em uma causa hereditária. Em outros termos, o autismo pode ser particularizado pela escassez da comunicação, uma vez que a interlocução, seja ela verbal e não verbal às vezes sucede.

No entanto, foi a partir dos estudos de Leo Kanner, pediatra e psiquiatra austríaco, em 1943, em uma pesquisa formal sobre o *Autismo Infantil*, que o Transtorno do Espectro Autista

foi ganhando mais destaque. Kanner (1943), após acompanhar onze crianças, oito do sexo masculino e três do sexo feminino, recebidas no Serviço de Psiquiatria Infantil do Hospital John Hopkins, de Baltimore, em 1938, com indicativos similares em um quadro patológico singular e dessemelhante, publicou a obra *“Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”* (Cunha, 2011, p. 20-22).

A perspectiva fundamentada por Kanner (1943), em relação ao autismo infantil, enfatizava ainda as características estruturais familiares como um modelo distendido, isto é, o teórico relatava que a alteração do comportamento psicoafetivo da criança era resultado do seu contato intelectual. Ainda que Kanner (1943) explorasse essa presunção, o autor não deixou de destituir a presunção do fator biológico presente na criança. Posteriormente ao seu estudo, Kanner (1943) explorou ciências e campos de conhecimentos, como as áreas das neurociências e genética, diligenciando tentativas propensas a localizar etiologias e possíveis intervenções para o TEA. Porém, essas buscas levaram apenas hipóteses. Dessa forma, Martins e Monteiro (2017) revelam que as eminentes prescrições sucedem do princípio cognitivo, comportamental e afetivo.

No ano de 1952, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) publicou a primeira edição do *“Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”* (American Psychiatric Association, 2014, p. xli) (DSM-I) e as edições seguintes, publicadas em 1968 (DSM-II), 1980 (DSM-III), 1987 (DSM-III-R) e 1994 (DSM-IV), as quais foram revisadas e estendidas. Todavia, foi somente em 1980 que o autismo foi incluído na lista de transtornos do DSM-III (guia de classificação diagnóstica), sendo considerado o dispositivo de maior originalidade e revolucionário de todos, tornando-se uma referência histórica da psiquiatria moderna, classificado como *“Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”* (TID), pois depreende que diversas áreas e funcionalidades do corpo são afetadas pelo autismo (Aguiar, 2004, e- book).

Como observam Bosa e Callias (2000), os critérios de prejuízos adotados pelo DSM-IV (1994) são os mesmos descritos por Kanner (1943), como “prejuízo qualitativo na interação social; prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não verbal, e no brinquedo imaginativo; e o comportamento e interesses restritivos e repetitivos” (Bosa; Callias, 2000, p. 2). No entanto, no decurso atual, posteriormente ao desenvolvimento da área de estudo da Medicina, mais preciso, na área genética, neurológica e psiquiátrica, muitas ponderações sobre o autismo foram retificadas, proporcionando amplos resultados de dados e referências a respeito do tema.

Dessa forma, atualmente, pode-se definir o autismo, ou o Transtorno do Espectro Autista, como as modificações indicativas da intercomunicação, integração social e

comportamental (Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Autismo Seccional da OAB/DF, 2015).

### **3.2 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

Conforme a legislação brasileira, sobretudo, a Lei Federal nº 12.764/12, conhecida por “Lei Berenice Piana”, que fundamenta a análise dos objetivos e dos mecanismos para a escolarização do aluno com TEA, dispondo a Política Nacional de Inclusão das Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, e a Lei nº 13.146/15, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegurando condições igualitárias para as pessoas com deficiência, que integram nosso sistema formativo, é determinado que todos os sujeitos devem ter acesso à rede de ensino regular, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2015, Art. 27).

Não obstante, mesmo que amparados por leis, ainda existem desafios que dificultam a permanência dos discentes autistas na rede regular de ensino do Brasil. A evasão ocorre visivelmente pela exclusão, pela intolerância e pela insuficiência de uma práxis pedagógica que assegure as necessidades desses alunos.

Dessa forma, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, articula junto ao professor da sala um trabalho colaborativo, fornecendo informações imprescindíveis sobre as áreas específicas para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem desses alunos. Cada criança aprende por si só, através da própria atividade. Assim, o aluno com o TEA aprende. A aprendizagem é característica do ser humano (Cunha, 2016, p. 15). O processo de aprendizagem de cada criança corresponde a um momento singular, em que cada criança aprende e se desenvolve em relação à sua habilidade e capacidade. Com uma criança autista, esse processo não difere, o que de fato, de acordo com suas características atribuídas, vai exigir que o docente realize uma práxis diferenciada.

Nessa perspectiva, Ferreiro (2011), em sua pesquisa da “*Psicogênese da Língua Escrita*”, revela que o processo de alfabetização deve ser construído historicamente pelo aluno em um sistema de representação, isto é, a alfabetização deve se constituir a partir da sua finalidade, do contexto da sua prática social. No entanto, Ferreiro (2011) defende o conceito de que uma práxis leitora sem a predição não acontece. No processo de alfabetização, é importante que o aluno com TEA seja estimulado com as habilidades de comunicação, podendo, assim, interagir socialmente dentro do seu ambiente de ensino, criando um espaço condizente e

reduzindo as barreiras conduzidas pelo transtorno de aprendizagem. Busca-se, na instrução em alfabetizar os discentes autistas, a aplicação de uma prática pela qual seja propiciada a ampliação de sua predisposição e de seu comportamento em sua atividade de aprendizagem. Assim, quando o educador utiliza uma práxis educativa voltada especialmente para os educandos com necessidades especiais, proporciona que o aluno ganhe autonomia em seus estudos e, mais do que isso, garante o seu progresso.

Nessa concepção, Hein (2016) traduz uma reflexão dissertando a indispensabilidade do professor atender à variação linguística do discente e a suas variadas formas de representações, principalmente, na fase inicial da alfabetização. Nesse embasamento, a leitura e a escrita são um processo desenvolvido gradativamente e, nessa intenção, devem ser consideradas as manifestações da primeira escrita do aluno como uma produção de grande idoneidade, como uma diligência para alcançar seu objetivo: desenvolver o domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, quando o educador conhece o processo de aquisição, percorrendo as etapas às práticas de leitura e escrita do aluno espectro autista, assenhorando-se com a práxis adequada da particularidade do discente, e pautada como facilitadora da aprendizagem, ele consegue intermediar a aprendizagem e o ensino, criando andaimes para a alfabetização.

### **3.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

Conforme o entendimento, a avaliação, sistematicamente, é concebida no processo educativo e empregada muitas vezes como um instrumento para conceituar e classificar os discentes de acordo com seu aproveitamento, satisfatório ou insatisfatório, com base em um padrão determinado. Essas práticas acarretam consequências negativas, entre elas o preconceito, a desmotivação e o estigma. É fato que avaliar é essencial. Todavia, o ato de avaliar não deve ser limitado apenas a julgar e classificar as sapiências dos alunos, mas sim, deve ser um instrumento para a formulação de intervenções durante e após determinada aprendizagem, podendo potencializar o processo de desenvolvimento cognitivo e, assim, promover uma aprendizagem significativa e eficaz.

Na perspectiva de um processo avaliativo inclusivo, sobretudo, ao avaliar um aluno autista no ensino regular, é preciso pensar em uma avaliação integradora, juntamente, ao trabalho de uma práxis pedagógica estruturadas para contemplar a diversidade de forma igualitária, na perspectiva da escola inclusiva. O saber e o aprender precisam caminhar juntos, criando mecanismos para ensinar e avaliar os discentes com necessidades educacionais

especiais em uma ação interativa para ajustar novas ideias e propostas, para dar continuidade, avançar e ampliar a construção do conhecimento.

Nessa intenção, Hoffmann (2005) estabelece a teoria da avaliação mediadora em uma ação para refletir as estratégias educativas que tencionam a aprendizagem. “A avaliação é a reflexão transformada em ação” (Hoffmann, 2005, p. 57). Nesse sentido, a avaliação mediadora para os alunos com TEA deve ser assentida em um estado de alerta, ou seja, em uma disposição vigilante e contínua do educador, acompanhando e estudando o aprendiz autista em seu processo espontâneo.

Em concordância com Hoffmann (2011), Cunha (2015) retrata ainda que, em particular, para o aluno com TEA, o docente, ao utilizar como processo avaliativo a observação em uma perspectiva lúdica, isto é, mediante a utilização de brinquedos e brincadeiras, analisando as suas atitudes e sua interação, torna possível avaliar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, um educador sensível e preocupado com o desempenho do aluno deve lidar com as adversidades e com a inclusão em uma perspectiva de superação, pensando na avaliação que viabilize que o discente tenha mais de uma possibilidade de demonstrar o seu processo de construção de conhecimento, colocando-o no centro do processo educativo, sendo o professor um orientador, uma fonte de recursos e de apoio.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Portanto, compreendemos que somos mediadores entre o sujeito educando e o objeto de conhecimento. Partindo desse prognóstico, acreditamos que a inclusão da criança com TEA na escola de ensino regular, na perspectiva da alfabetização e da avaliação, deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve-se almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

O aluno autista apresenta dificuldades em se adequar ao mundo superficial, e é nessa questão que a escola, juntamente, com o profissional educador e alfabetizador deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que o educador e a instituição de ensino criem uma rotina de situação como estratégia de adaptação e desenvolvimento para os alunos. Nesse ínterim, Paula e Peixoto (2019) dialogam que não basta o docente inserir o aluno autista dentro do âmbito escolar, é preciso mediar essa inclusão pensando em uma prática de ensino que envolva o aluno em seu



pleno desenvolvimento cognitivo, intelectual e social, refletindo em uma práxis educativa, assim como uma avaliação que faça sentido para esse aluno (Luckesi, 2005, p. 27).

Destarte, Ferreiro (2000, p. 31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Em conformidade com a autora, salientamos a importância de o professor refletir seu papel como facilitador da aprendizagem, em que possa perceber que o aluno autista compreende particularidades em seu ensino e, nessa condição, deve-se executar um trabalho pedagógico voltado para essas especificidades. Assim, no contexto escolar, a alfabetização e o processo de avaliação de uma criança autista solicitam uma ingerência pedagógica adaptada a sua rotina.

Ademais, é importante enfatizar sobre a necessidade da formação continuada de professores em relação à educação inclusiva para a educação especial, para que, assim, possa existir efetivamente uma mudança na prática educacional e no ensino. Nessa concepção, Whitman (2015, p. 280) diz que “a adequação da educação regular para as crianças com transtorno provavelmente depende da qualidade de seus professores, dos assistentes em sala de aula e dos recursos adicionais disponíveis”. Um professor, quando preparado adequadamente por intermédio contínuo em seu desenvolvimento profissional, torna-se hábil para contemplar as demandas dos discentes com necessidades especiais. Podemos dizer, assim, que a instrução continuada de educadores se designa como um componente basilar para o diferencial na qualidade para um ambiente de ensino inclusivo (Mantoan, 2003, p. 93).

Por outro lado, esse trabalho valoriza que as práticas pedagógicas na educação básica, principalmente, no Ensino Fundamental, tenham metodologias inclusivistas para que o educando autista possa estar integrado e, assim, o processo de aprendizagem seja concretizado por meio de projetos, metodologias ativas e tecnologias assistivas. No entanto, esse estudo destaca, ainda, a relevância da avaliação mediadora nesse processo, porque, de acordo com Hoffmann (2011), a mediação é um processo de intervenção e, com isso, o educando com TEA será evidentemente valorizado em sua essência como sujeito cognitivo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os objetivos, abordando de maneira reflexiva o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e analisando os aspectos do processo educacional, contribuem para o acompanhamento da aprendizagem, sobretudo, na alfabetização e avaliação, apresentando as possíveis

intervenções que favorecem no debate teórico e na prática pedagógica para que, assim, seja ampliado o horizonte dos docentes em formação. Portanto, o trabalho recomenda que os educadores e a instituição de ensino se adaptem às singularidades dos discentes autistas, concebendo uma práxis pedagógica apropriada para que a criança conquiste e que seja capaz de se desenvolver ao longo de sua vida escolar e social, para que ocorra, de fato, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular.

Essa pesquisa compreende que o discente com TEA precisa de uma práxis destinada a assessorar a linguagem social e a exteriorização de conhecimento. Conforme os autores, nesta pesquisa, reforçamos que as experiências e vivências dos alfabetizados são peças-chave para ocorrer um aproveitamento eficaz no processo de aprendizagem. Dessa forma, ao estimular o educando autista, o desenvolvimento da linguagem infantil resultará em sua adaptação no contexto escolar e em seu desenvolvimento oral e alfabetizador.

Por fim, a proposta conclusiva é a reflexão e a prática pedagógica com métodos para incentivar o ensino-aprendizagem do aluno com TEA em umas práxis especificamente direcionada para alfabetizar e avaliar o educando com a intenção de assistir e melhorar sua inserção, otimizando suas potencialidades. Com isso, acredita-se que, ao concluir a graduação, refletindo acerca do tema aqui abordado, teremos uma visão diferenciada do educando com TEA. Apontamos que ser educador é saber ter um olhar empático e holístico para o seu aluno, atestando que a profissão “ser professor” demanda esforços, desafios permanentes, qualificações e estudos vitalícios para obtermos melhores resultados no trabalho e na vida dos alunos.

Portanto, esta pesquisa de graduação em EaD sugere que as instituições de ensino, assim como as políticas públicas educacionais, implementem permanentemente a formação de professores em Educação Especial com metodologias inovadoras, como exemplo, metodologias ativas e tecnologias assistivas que possam garantir a inclusão do aluno autista.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. DSM-IV. 4. rev. ed. Washington, DC: Author, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 114, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/?lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2023.

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). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2023.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO DA SECCIONAL DA OAB/DF. **Direitos da pessoa com autismo são tema de debate na OAB/DF, 2015**. Disponível em: <https://oabdf.org.br/noticias/direitos-da-pessoa-com-autismo-sao-tema-de-debate-na-oabdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

CUNHA, E. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

HEIN, A. C. A (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mitos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**. 14 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. **Pathologia**, São Paulo, p. 111-170, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/441053809/DISTURBIOS-AUTISTICOS-DE-CONTATO-AFETIVO-Por-LEO-KANNER>.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 53-511, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 215-224, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/mf9cTfSb6PWz4PxydXGBqj/?lang=pt&form at=pdf>>. Acesso em: 06 set. 2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>>. Acesso em: 03 out. 2023.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289 /473>>. Acesso em: 10 set. 2023.

QUEIROZ, N. L. N. de.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 16, p. 169-179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2023.

SERRA, D. **Alfabetização para autistas**. Fortaleza: NeuroSaber, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.