



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

TAÍSSA SÁ DA SILVA

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada por Taíssa Sá da Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli.

**MARINGÁ
2026**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586L Silva, Taíssa Sá da
A literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista / Taíssa Sá da Silva. -- Maringá, PR, 2026.
88 f. : il. color., figs.

Acompanha produto educacional: Orientações para intervenções pedagógicas com literatura infantil em turmas com crianças TEA na educação infantil. 44 f.
Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Inclusão escolar. 3. Literatura infantil. 4. Educação infantil. I. Montagnoli, Gilmar Alves, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

TAÍSSA SÁ DA SILVA

**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli (Orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Prof.^a Dr.^a Celma Regina Borghi Rodriguero – UEM

Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Prof. Dr. Marcos Pereira Coelho (UEMS – Maracaju) – Suplente

Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari Falco – UEM – Suplente

Maringá, 23 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria que me sustentaram ao longo desta trajetória, especialmente nos momentos de desafios e superações.

Ao meu orientador, pela escuta sensível, pelas contribuições teóricas e metodológicas e pelo acompanhamento cuidadoso durante todo o processo de construção desta dissertação, fundamentais para meu crescimento acadêmico, profissional e humano.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelas reflexões, ensinamentos e diálogos que ampliaram minha compreensão sobre a educação, a pesquisa e os princípios que sustentam uma prática pedagógica comprometida com a inclusão.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, pelo compromisso e pela partilha de experiências, que contribuíram de maneira significativa para as reflexões e análises desenvolvidas neste estudo.

À minha mãe, que me permitiu ser quem eu sou. Que, com amor, coragem e presença constante, me ensinou a caminhar com firmeza, mas também com sensibilidade. Seu cuidado foi alicerce, sua força foi exemplo e sua confiança foi o impulso que muitas vezes me sustentou quando eu mesma duvidei. Se hoje escrevo estas páginas, é porque antes fui acolhida, incentivada e acreditada. Sua dedicação silenciosa, seus sacrifícios invisíveis e seu amor incondicional atravessam cada conquista minha.

À minha pequena filha, presença que iluminou este caminho. Em seus olhares curiosos, em suas palavras em construção e em seus gestos cotidianos, reencontrei o sentido da infância como tempo de descobertas, de vínculos e de possibilidades. Sua existência me ensinou, todos os dias, a olhar a criança com sensibilidade, respeito e esperança, fortalecendo em mim o compromisso com uma Educação Infantil que acolhe, inclui e reconhece cada criança em sua singularidade.

Aos meus irmãos, que compartilham comigo não apenas o sobrenome, mas sonhos, desafios e conquistas. Obrigada por serem apoio nos dias de incerteza, celebração nas vitórias e presença constante em cada etapa dessa caminhada. Levo vocês comigo em cada página desta dissertação.

À minha amiga Grazi, companheira de mestrado e de sonhos, que dividiu comigo leituras, angústias, prazos e conquistas. Obrigada pela parceria, pelas trocas tão significativas e pelo apoio constante ao longo dessa jornada. Caminhar ao seu lado tornou tudo mais leve.

Às crianças com Transtorno do Espectro Autista que fizeram e fazem parte da minha trajetória profissional, expresse minha profunda gratidão. Cada encontro com suas singularidades, potencialidades e modos próprios de aprender reafirmou a importância de uma educação inclusiva, que reconhece a criança como sujeito de direitos, valoriza suas possibilidades e compreende o desenvolvimento como um processo mediado, social e culturalmente construído. Essas vivências foram essenciais para a construção do olhar sensível e comprometido que orienta esta pesquisa.

Dedico também, à minha professora do 1º ano, que partiu ainda naquela época, mas deixou marcas que o tempo jamais apagou. Guardo com carinho a lembrança do seu acolhimento, da sua voz tranquila e até do seu cheiro, que trazia conforto e segurança em dias de descoberta. Em sua presença, a escola era um lugar leve, possível e cheio de afeto. Talvez eu ainda não soubesse, mas ali começava a construção de quem eu me tornaria. Sua forma de ensinar e cuidar plantou em mim sementes que floresceram ao longo da minha trajetória, me conduzindo até aqui. Esta conquista também é sua. Com saudade, gratidão e eterna admiração.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação e para o fortalecimento de uma educação mais justa, humana e inclusiva, meus sinceros agradecimentos.

Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje
com ajuda, será capaz de fazer sozinha
amanhã
(Vygotsky, 1998, p. 72).

SILVA, Taíssa S. **A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. Orientador: Gilmar Alves Montagnoli. 2026. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá-PR, 2026.

RESUMO

Esta Dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, tem como tema o trabalho com literatura na Educação Infantil no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando a marcante presença da literatura infantil nessa etapa de ensino, bem como os esforços atuais no sentido de incluir crianças com TEA, questionamos: quais as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil? Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o papel da literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. Como hipótese, acreditamos que o ensino bem organizado para essas crianças e que considere suas condições de aprendizagem pode promover o seu desenvolvimento. A fundamentação teórica é a Teoria Histórico-Cultural, que coloca em posição de destaque o papel da apropriação da cultura no desenvolvimento humano e, desse modo, percebe a literatura como central no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com questionários, observação participante e análise à luz da Teoria Histórico-Cultural. Conta com duas etapas: uma primeira, que consiste na aplicação de um questionário às professoras regentes de uma escola da rede pública da região noroeste do Paraná acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula, com especial atenção à literatura infantil. Em um segundo momento, é realizada uma observação-participante na turma de infantil IV com o objetivo de pensar modos de trabalho com a literatura infantil com crianças TEA. Entre os resultados, foi constatado que a literatura, enquanto produção cultural, constitui-se como instrumento pedagógico relevante e estruturante para a efetivação da Educação Inclusiva na Educação Infantil, especialmente em turmas com crianças com TEA. Para tanto, a prática requer compreensão do TEA a fim de a intencionalidade do trabalho pedagógico permita estratégias metodológicas e recursos e experiências que garantam aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Literatura Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

SILVA, Taíssa S. **CHILDREN'S LITERATURE IN THE PROCESS OF INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**. Advisor: Gilmar Alves Montagnoli. 2026. 88 f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Maringá-PR, 2026.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM), addresses the use of literature in Early Childhood Education within the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Considering the significant presence of children's literature at this educational stage, as well as current efforts toward the inclusion of children with ASD, the following question guided this study: what are the contributions of children's literature to the learning and development of children with ASD in Early Childhood Education? Thus, the objective of this research is to analyze the role of children's literature in the learning and development process of children with ASD in Early Childhood Education. The hypothesis assumes that well-organized teaching practices, which take into account the specific learning conditions of these children, can promote their development. The theoretical framework is grounded in Historical-Cultural Theory, which emphasizes the central role of cultural appropriation in human development and, therefore, understands literature as fundamental to the development and learning process of all children. Methodologically, this is a qualitative study of a descriptive-analytical nature, using questionnaires, participant observation, and analysis based on Historical-Cultural Theory. The research was conducted in two stages: first, the application of a questionnaire to classroom teachers at a public school in the northwestern region of Paraná, Brazil, concerning the teaching-learning process of students with ASD, with particular attention to children's literature. In the second stage, participant observation was carried out in a Preschool IV class in order to reflect on ways of working with children's literature with children with ASD. The results indicate that literature, as a cultural production, constitutes a relevant and structuring pedagogical tool for the implementation of Inclusive Education in Early Childhood Education, provided that it is integrated into intentionally organized practices, such as prior planning of interventions, diversification of methodological strategies, adaptation of teaching resources, and the promotion of interactive experiences that ensure access, participation, and meaningful learning for all children.

Keywords: School Inclusion; Children's Literature; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Os principais elementos que emergiram da análise dos dados acerca do trabalho com a literatura infantil junto a crianças com TEA.....	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de Experiência da Educação Infantil segundo a BNCC	23
Quadro 2 –Níveis do TEA.....	34
Quadro 3 – Critérios para diagnósticos do TEA, características associadas, consequências funcionais e a implicações no âmbito escolar.....	39
Quadro 4 – Síntese das respostas das professoras participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA	51
Quadro 5 – Síntese das respostas das professoras participantes sobre a literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUSEP	–	Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	–	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CID	–	Classificação Internacional de Doenças
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DSM	–	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EI	–	Educação Infantil
IDEB	–	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
OPAS	–	Organização Pan-Americana de Saúde
PAEE	–	Público-Alvo da Educação Especial
PROFEI	–	Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista
THC	–	Teoria Histórico-Cultural
TID	–	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO, APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES COM BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	17
2.1 Educação Infantil e Desenvolvimento Humano: um olhar para a literatura infantil	20
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	33
3.1 Diagnóstico, Incidência e Primeiras Intervenções	36
3.2 Escolarização de Crianças com TEA	41
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
4.1 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados	47
4.2 Caracterização do Local da Pesquisa e Participantes	47
4.3 Dados Coletados	49
5 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
5.1 Recurso Educacional: Orientações para Trabalho com Literatura Infantil em Turmas com Crianças TEA	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	84

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas é um desafio que requer olhar cuidadoso. Apesar dos avanços nas discussões sobre a Educação Especial no Brasil, ainda existem lacunas consideráveis quando se trata do entendimento e da prática educacional voltada para esses alunos. É fundamental que educadores, gestores e a comunidade escolar compreendam as especificidades do TEA. Muitas vezes, o conhecimento se baseia em estigmas e mitos que podem prejudicar a inclusão. A crença de que crianças TEA não aprendem ou não têm interesse social não apenas desconsidera suas capacidades, mas também perpetua a exclusão. Minha trajetória, tanto pessoal quanto acadêmica, tem permitido pensar sobre isso. Vale apresentar alguns momentos.

Minha trajetória na Educação iniciou-se formalmente em fevereiro de 2013, quando ingressei no curso de Pedagogia pela Unicesumar. No mesmo ano, tive a oportunidade de começar a atuar na rede pública de ensino da cidade onde resido, ainda como estagiária. Fui designada para uma função que, à época, me parecia simples, mas que, na prática, se revelou profundamente desafiadora e transformadora: ser professora de apoio para uma criança diagnosticada com TEA, a primeira com laudo oficial no município em que resido. Essa experiência marcou o início de uma jornada pessoal e profissional permeada por descobertas, dúvidas e aprendizados. Diante de um contexto pouco explorado até então na formação inicial, surgiram questionamentos: Como ensinar essa criança? O que significa ser professora de apoio? Que materiais utilizar? Ela compreende o que digo? Possui interesse em aprender? Como adaptar a metodologia para alcançar sua atenção e promover avanços reais?

Fui em busca de formação continuada a fim de ampliar meus conhecimentos e aprimorar minha prática pedagógica. Essa busca teve como propósito fortalecer meu olhar para a diversidade e para as diferentes formas de aprender, especialmente no que se refere ao público com TEA. Entre as formações realizadas, destaca-se a Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), que proporcionou uma importante base teórica e metodológica para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e das possibilidades de intervenção psicopedagógica.

Entre os inúmeros recursos disponíveis, a literatura infantil, tradicionalmente valorizada na Educação Infantil, começou a se destacar em minha prática como uma possibilidade rica de mediação. Muito presente na Educação Infantil, a literatura infantil pode ser um importante instrumento. Como observa Vasconcelos (2008, p. 102), “[...] a literatura infantil, pode contribuir para aumentar o repertório comportamental da criança. Desenvolve seu comportamento verbal e os seus comportamentos criativos, possibilitando apresentar soluções originais. O livro pode ser apresentado à criança por intermédio de músicas e palmas dos pais quando interagem com o filho”.

Consideradas as contribuições da literatura infantil ao desenvolvimento das crianças, sobretudo na primeira etapa educacional, minha trajetória permitiu perceber cuidados que podem envolver o trabalho com a literatura infantil em turmas com crianças TEA, os quais passam necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, cuidados em casos que envolvem interações, eventual necessidade de comunicação alternativa, entre outros aspectos.

O exposto nos permitiu formular o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA na educação infantil? Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o papel da literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: compreender o desenvolvimento humano através da Teoria Histórico-Cultural, analisar práticas pedagógicas inclusivas relacionadas aos estudantes com TEA na Educação Infantil, investigar práticas de ensino com o uso da Literatura Infantil e elaborar um Recurso Educacional para o uso da Literatura Infantil com crianças TEA na Educação Infantil.

Como hipótese, acreditamos que o ensino bem organizado para essas crianças e que considere suas condições de aprendizagem pode promover o seu desenvolvimento.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, com questionários, observação participante e análise à luz da Teoria Histórico-Cultural. Conta com duas etapas: uma primeira, que consiste na aplicação de um questionário às professoras regentes de uma escola da rede pública da região noroeste do Paraná acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula, com especial atenção à literatura infantil. Em

um segundo momento, é realizada uma observação-participante na turma de infantil IV com o objetivo de pensar modos de trabalho com a literatura infantil com crianças TEA. Como observa Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinado fenômeno ou população, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis. Nessa perspectiva, a pesquisa descritivo-analítica, além de descrever os fenômenos investigados, busca analisá-los de forma crítica e interpretativa, permitindo uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

A iniciativa foi submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP). Após análise quanto à relevância científica, à adequação metodológica, à viabilidade de execução e à conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa envolvendo seres humanos, a proposta foi avaliada segundo as normativas institucionais vigentes (CAAE nº 83839024.9.0000.0104)

O *lócus* do trabalho é uma escola da rede pública municipal de Educação Infantil, na região noroeste do Paraná, localizada em um município de 4.792 habitantes. A instituição caracteriza-se por ser a única escola de Educação Infantil do município, sendo responsável pelo atendimento integral da demanda local referente a essa etapa da Educação Básica. Nesse contexto, a escola assume papel central na organização e oferta das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento infantil, bem como na articulação entre família, comunidade e políticas públicas educacionais. O município destaca-se por desenvolver ações voltadas à formação integral da criança, reconhecendo a Educação Infantil como etapa fundamental da educação básica, aspecto que converge com os pressupostos teóricos que sustentam este estudo. Além disso, obteve um bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançando 7,9 pontos (referente ao último ciclo divulgado em 2024, mas referente a anos anteriores), sendo uma das melhores cidades do Paraná e destacando-se na região da Associação dos Municípios do Setentrão Paranaense (Amusep), com notas elevadas tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental. Foi a 9ª melhor cidade do Paraná e a 1ª na região da Amusep. O IDEB mede a qualidade da educação e estabelece metas para melhoria. A escolha do local também considerou a viabilidade da pesquisa, o que permitiu maior proximidade com o campo

investigado, favorecendo o acompanhamento das práticas pedagógicas e a coleta de dados de forma sistemática e aprofundada.

É adotado como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, que tem como pressuposto básico a compreensão de que os seres humanos não nascem humanos, mas se tornam em sociedade. Como afirma Vygotsky (1989, p. 33), “é por meio do outro, por intermédio do adulto, que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente tudo, em seu comportamento, está fundido e enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais”. Nesse sentido, pode-se afirmar que “o bebê é um ser social em seu grau mais elevado” (Vygotsky, 1989, p. 90). Nessa perspectiva, Leontiev (1978) compreende que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 1978, p. 272).

As contribuições dessa Teoria são necessárias para pensar a educação de pessoas com deficiência, uma vez que o curso do desenvolvimento humano é comum a todas as pessoas, se constituindo a partir de processos históricos, sociais e culturais compartilhados. Entretanto, conforme a perspectiva da Defectologia, fundamentada nos estudos de Vigotski (1997), diferenças não representam por si limitações, mas demandam a construção de caminhos alternativos para a apropriação dos conhecimentos e para a participação social. Assim, torna-se necessária a reorganização das práticas pedagógicas e dos processos de mediação, de modo a assegurar a todos os sujeitos as mesmas possibilidades de desenvolvimento, ainda que por vias distintas.

Assim, as práticas pedagógicas direcionadas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças com TEA devem ser planejadas com base nas características mais evidentes desse público, tradicionalmente descritas na tríade composta por déficits na comunicação e na interação social, variações na apresentação clínica e intensidade do TEA, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. De acordo com Tavares, Santos e Freitas (2016) para que a

contação de histórias se configure como uma estratégia pedagógica eficaz nesse cenário, é necessário que esteja ancorada em uma relação pedagógica permeada por afeto e conexão emocional entre professores e alunos. A ausência desses elementos pode comprometer a qualidade das interações, tornando-as mecânicas e desprovidas de significado, o que, segundo os autores, pode resultar em prejuízos importantes no processo educativo.

Considerando o exposto, esta dissertação ficou assim estruturada: inicialmente, aborda-se o processo de ensino, aprendizagem e escolarização da pessoa com deficiência, com atenção ao desenvolvimento humano com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Em seguida, a discussão trata da literatura infantil no Brasil e seu potencial no desenvolvimento, com atenção aos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na segunda seção, são apresentados os conceitos referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), contemplando aspectos relacionados ao diagnóstico e às suas implicações no contexto educacional. A terceira seção dedica-se à análise da escolarização da criança TEA, considerando os desafios e as possibilidades no âmbito da Educação Infantil. Na quarta seção é apresentado o percurso metodológico da investigação, caracterizando-a como pesquisa de natureza qualitativa. São detalhados o contexto institucional, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, questionário, observação participante e os procedimentos de análise, orientados pela Teoria Histórico-Cultural. A última seção apresenta a análise dos dados produzidos no campo empírico, discutindo as práticas observadas, as intervenções realizadas e os efeitos da mediação intencional da literatura infantil no processo de escolarização da criança com TEA. Na sequência, é apresentado o recurso educacional, que consiste em orientações para o trabalho pedagógico com literatura infantil em turmas com crianças com TEA da Educação Infantil.

2 ENSINO, APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES COM BASE EM PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Com o intuito de entender a pessoa na condição de um ser constituído pela história e pela cultura, apropriamo-nos das contribuições da THC como referência teórica do nosso estudo, buscando, na pesquisa desenvolvida, alcançar os autores, carregando embasamento teórico, na perspectiva de analisar como a EI pode influenciar a inserção da criança com diagnóstico de TEA, desenvolvendo práticas pedagógicas que irão contribuir com os processos de desenvolvimentos dessa criança nesse espaço institucional.

Para Vigotsky (2003), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se quanto à sua estrutura e complexidade nas relações estabelecidas entre as pessoas e no meio sociocultural, portanto, são de origem histórico-cultural. Desse modo, compreende que a complexa estrutura humana se desenvolverá do processo enraizado nas relações entre história individual e social. Esse pressuposto da teoria nos possibilita pensar as práticas pedagógicas que contribuem para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA na Educação Infantil. A partir da mediação do outro, é que essa criança poderá desenvolver seus processos psicológicos superiores e significar a si mesma no relacionamento tecido com os outros.

Em suas perspectivas (Vygotsky, 1981, 1984, 1987), os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo (Vygotsky, 1984, p. 34).

De fato, Vigotski (1997), alerta sobre o fato de que a constituição da criança como ser humano depende do outro, pois a internalização das características culturais pode surgir das relações tecidas no âmbito social. O conceito de mediação proposto por Vigotski (1997) permite compreender que o processo de aprendizagem

não acontece de forma individualizada, e sim compartilhada nas relações sociais. Assim, diante da deficiência, o meio social e as práticas educativas assumem papel central na criação de estratégias compensatórias que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski compreende a deficiência não apenas como um fenômeno de ordem biológica, mas principalmente como uma construção social, sendo o ambiente e as formas de interação determinantes para o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, a organização de caminhos alternativos torna-se fundamental para garantir a participação e o desenvolvimento pleno (Vigotski, 2001).

A THC, oferece subsídios relevantes para a compreensão e organização do trabalho pedagógico com crianças com TEA na EI, compreendendo o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da mediação cultural, sendo a escola um espaço privilegiado para o favorecimento dessas experiências. No caso da criança com TEA, a instituição escolar assume papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas que potencializem suas capacidades, respeitando suas singularidades e fomentando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Embora Vygotski (1997) não fala especificamente do TEA, essa teoria nos permite atentar-se às possibilidades de aprendizagem da criança com diagnóstico de TEA e vê-la como um ser integral, com suas potencialidades, criança que aprende a relacionar-se com o outro, que descobre, cria cultura e participa dela. Vygotski (1997) possibilita-nos romper com um olhar exclusivamente biológico, focado na deficiência, na incompletude.

Na perspectiva da Defectologia, Vigotski (1997) compreende que o desenvolvimento humano segue um curso geral comum a todos os sujeitos, sendo socialmente constituído. Quando há deficiência, estas não interrompem o processo, mas exigem a ativação de mecanismos de compensação, entendidos não como substituição biológica da função comprometida, mas como reorganização das funções psicológicas por meio da mediação social e cultural. Dessa forma, a compensação ocorre a partir das interações sociais, das práticas pedagógicas e dos instrumentos culturais, possibilitando que o sujeito se desenvolva por caminhos alternativos e alcance níveis mais elevados de participação e aprendizagem (Vigotski, 1997, 2001).

O conceito de compensação é compreendido em seu sentido cultural e social, considerando que a sociedade se organiza a partir de determinados padrões de funcionamento humano, o que pode gerar barreiras para sujeitos que apresentam diferenças no desenvolvimento. Entretanto, conforme Vigotski (1997), é por meio da cultura, das interações sociais e dos instrumentos simbólicos que o indivíduo constrói formas alternativas de lidar com a ausência ou limitação de determinadas funções. Nesse sentido, a compensação não se configura como uma substituição biológica da função comprometida, mas como um processo de reorganização das funções psicológicas mediado social e culturalmente, possibilitando o desenvolvimento e a participação social do sujeito (Vigotski, 1997, 2001).

Em seus primeiros escritos na área da defectologia, Vigotski (1997) enfatiza a importância da educação social de crianças com deficiência, isto é, pensar a criança como um ser em desenvolvimento, focando nas potencialidades e não na deficiência. O autor considerava o aspecto social como uma das principais manifestações que diferenciam os seres humanos dos animais. É nesse momento que a criança se apropria da cultura do meio em que está inserida.

Vigotsky (1998, p. 75), ao tratar das funções psicológicas superiores, sugere que a criança faça parte do universo social em que está incluída e que dele participe ativamente:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Pensando nessa perspectiva, a ampliação do repertório cultural da criança acontecerá no momento da interação entre adultos e criança, criança e criança, pois a sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem necessita das relações estabelecidas no contexto social.

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social e dos processos de mediação, sendo a aprendizagem um elemento impulsionador do processo. Nesse contexto, o autor apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de o sujeito resolver problemas

de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, identificado por meio da resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Assim, a atuação pedagógica intencional, mediada pela linguagem e pelos instrumentos culturais, possibilita a ampliação das capacidades do sujeito, promovendo avanços no desenvolvimento para além do que ele realizaria sozinho (Vigotski, 1997).

Vigotsky (1997) ainda afirma que a deficiência por si só não pode determinar o destino da criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela. Neste sentido, a Educação assume grande relevância em seu desenvolvimento, sendo possível compreender que as experiências proporcionadas à criança no espaço escolar serão responsáveis pela viabilização de seu desenvolvimento.

Em consonância com Vigotski (1981), Leontiev (1978) compreende que o desenvolvimento humano é impulsionado pela aprendizagem e pelas relações sociais mediadas pela atividade. Nesse sentido, quando o sujeito encontra barreiras em seu processo de desenvolvimento, cabe à organização intencional das atividades pedagógicas criar condições para que novos caminhos sejam construídos, possibilitando a aprendizagem e o avanço no desenvolvimento, ainda que por percursos diferenciados (Leontiev, 1978).

Leontiev (1978) contribui ao afirmar que, diante de diferentes condições de desenvolvimento, torna-se necessária a reorganização da atividade, de modo a possibilitar a participação do sujeito e a apropriação dos conteúdos culturais. Dessa forma, as diferenças não impedem o desenvolvimento, mas exigem a criação de novas formas de organização da atividade pedagógica.

2.1 Educação Infantil e Desenvolvimento Humano: um olhar para a literatura infantil

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), a literatura infantil brasileira só surgiu quase no século XX, apesar de já ter registros ao longo do século XIX de notícias do aparecimento de uma ou outra obra destinada para crianças. Sobre as primeiras manifestações da produção infantil brasileira pode-se afirmar que:

Até o final do século XIX, as crianças e jovens só tinham contato com literaturas vindas da Europa. Somente a partir do século XX autores brasileiros passaram a publicar seus livros e não apenas traduções

de obras de autores europeus. Foi somente a partir da década de 1920, com a publicação da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, que teve início a verdadeira literatura infanto-juvenil (Campos; Oliveira, 2017, p. 236).

A partir desse marco, a obra de Monteiro Lobato, de 1920, passou a representar o início da literatura infantil brasileira. Considerado, o pai da literatura infantil no Brasil, Lobato destacou-se por utilizar uma linguagem simples e coloquial em suas produções, diferenciando-se do cenário literário da época, uma vez que, até então, as crianças tinham acesso apenas a obras com linguagem formal e pouco acessível.

A literatura infantil vai muito além do prazer que a criança experimenta ao ouvir histórias, pois desempenha um papel fundamental na formação dos primeiros sentimentos, valores e ideias. Nesse sentido, Abramovich (2009) destaca que a postura ativa e estimuladora do professor contribui significativamente para o incentivo à formação de futuros leitores críticos e criativos. “A literatura infantil é, portanto, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: um fenômeno de criatividade que simboliza o mundo, o homem, a vida, por intermédio da palavra. Funde desta maneira os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000, p. 27).

Vygotsky (1989) discute a capacidade de crianças com atrasos cognitivos possa progredir através do uso de elementos visuais, um conceito que também pode ser aplicado ao desenvolvimento do pensamento abstrato em crianças com TEA. Assim, a responsabilidade da escola é promover o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato nas crianças, utilizando das mais diversas alternativas, como a literatura infantil, que é um recurso visual. Vygotsky (1989) ressalta, que no início o pensamento abstrato de uma criança com TEA pode ser limitado, mas é passível de desenvolvimento com a ajuda de interações entre o professor, os colegas de classe e elementos visuais.

Sobre essa incorporação revolucionária da linguagem, conforme proposta por Ramos e Ramos (2013), compreende-se que a literatura infantil passou a assumir um papel mais próximo da realidade da criança, valorizando uma linguagem acessível e significativa, capaz de promover identificação, reflexão e maior envolvimento do leitor infantil com a obra literária:

Lobato inaugura uma nova estética; a renovação por ele proposta pode ser observada tanto no plano retórico como no ideológico. No que se refere à retórica, observa-se na prosa lobatiana soluções comunicativas no plano linguístico que despem a língua de qualquer rebuscamento, dando primazia à espontaneidade do estilo infantil por meio da valorização do discurso oral, expressões de linguagem popular, neologismos e onomatopeias. Quanto ao aspecto ideológico, ou seja, ao conjunto de ideias que dão conformação ao texto, o que se observa em sua produção infantil é a captação do leitor pelo mundo ficcional. Estimulando esse leitor a ver a realidade por conceitos próprios, o autor incita-lhe o senso crítico, apresentando problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, por meio de especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente (Ramos; Ramos, 2013, p. 17).

A partir dessa fase, a literatura infantil passou a ter um papel significativo no cenário educacional, contribuindo na formação da criança, passando a incorporar materiais para as mesmas, de cunho educativo, pedagógico e social.

Para que uma criança se desenvolva, a BNCC, documento normativo homologado em 2017 pelo Ministério da Educação que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica no Brasil, tem como objetivo garantir a equidade e a qualidade da educação, definindo competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas escolares. Organizada por áreas do conhecimento e componentes curriculares, a BNCC orienta o planejamento pedagógico de professores e instituições, buscando assegurar uma formação integral que contemple aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais (Brasil, 2017).

No que se refere à EI, esse documento estabelece campos de experiência com a finalidade de poder alcançar, de acordo com cada idade, objetivos que foram propostos. São esses eles: (a) o eu, o outro e o nós; (b) corpo, gestos e movimentos; (c) traços, sons, cores e formas; (d) escuta, fala, pensamento e imaginação; (e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A seguir, um quadro explicativo sobre os campos da BNCC e seus objetivos de aprendizagem.

Quadro 1 – Campos de Experiência da Educação Infantil segundo a BNCC

O eu, o outro e o nós	(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos
	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa
	(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos
	(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras
	(EI01EO06) Interagir com outras crianças
	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos
	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios
	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos
	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender
	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir
	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações
	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação
	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos
	Corpo, gestos e movimentos
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes	
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais	
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos	
(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras	
(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo	
(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros	
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música	
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	
Traços, sons, cores e formas	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente
	(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos que riscam e tintas
	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais

	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas
	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais
Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive
	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão
	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões
	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos
	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão
	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história
	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa
	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)
Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)
	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover e outros) na interação com o mundo físico
	(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas
	(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos
	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles
	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho)
	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois)
	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)
	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades
	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais
	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base na BNCC (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCC, o primeiro campo, “*O eu, o outro e o nós*”, visa a construção da identidade da criança, isto é, saber quem ela é, quem é o outro e também levá-la a interagir, a ter sentimentos, a se colocar no lugar do outro e a ter bom convívio social, respeitando as diferenças (Brasil, 2017). A construção da identidade se dá a partir do convívio social, ou seja, das relações que a criança estabelece com outros pares/indivíduos pertencentes ou não à cultura em que ela se encontra inserida.

A literatura infantil contribui, entre outros, para o campo “*O eu, o outro e o nós*”, ao favorecer a construção da identidade, o reconhecimento do outro e o desenvolvimento das relações sociais. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes personagens, conflitos e formas de convivência, ampliando a compreensão de si e do outro. Nessa perspectiva, Vigotski (1997) destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e que a mediação cultural é fundamental para a constituição do sujeito, o que torna a leitura literária um importante instrumento de socialização e formação da consciência social, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017; Vigotski, 1997).

O segundo campo, “*Corpo, gestos e movimentos*”, trata distintamente de atividades corporais, gestos e movimentos, os quais estão interligados ao conhecimento do corpo e de suas funções. Por meio dessas ações, as crianças expressam sentimentos e o cuidado com a saúde, o que transforma esse conjunto de conhecimentos em outro importante campo para a BNCC (Brasil, 2017).

Nesse campo, a literatura infantil possibilita experiências que articulam linguagem e ação corporal, como dramatizações, imitações de personagens, gestos e expressões corporais. Essas vivências favorecem a apropriação dos significados presentes nas histórias e ampliam as formas de expressão da criança. Para Vigotski (2001), tais práticas evidenciam a importância da atividade mediada para o desenvolvimento, uma vez que o corpo também atua como meio de interação com o outro e com a cultura, em consonância com as propostas da BNCC (Brasil, 2017; Vigotski, 2001).

O terceiro campo, “*Traços, sons, cores e formas*”, tem por objetivo estimular a criança a ter contato com várias manifestações artísticas e com as diversas linguagens usadas em tais manifestações e a expandir a sua percepção estética, para que ela possa ampliar seus conhecimentos artísticos e críticos acerca da arte, ajudando, assim, a si e ao outro. Dessa forma, ao ser assumida como um espaço de

múltiplos conhecimentos, El deve levar à participação das crianças no repertório cultural para que elas possam desenvolver sensibilidade, criatividade e as suas expressões, assimilando o repertório de sensações artísticas.

A literatura infantil dialoga diretamente com esse campo ao estimular a criatividade, a imaginação e a expressão artística das crianças. As histórias inspiram produções gráficas, musicais e plásticas, possibilitando a reelaboração criadora das experiências vividas. Vigotski (2009a) compreende a atividade criadora como resultado da combinação de experiências sociais e culturais, destacando que a imaginação se desenvolve a partir dessas vivências. Assim, a leitura literária favorece processos expressivos que a BNCC reconhece como essenciais ao desenvolvimento infantil (Brasil, 2017; Vigotski, 2009a).

O quarto campo, “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, tem a função de trabalhar a linguagem verbal e a imaginação da criança. A escola tem esse papel de promover vivências com variados tipos de gêneros linguísticos, o que facilita para a criança a assimilação com a escrita e contribui em sua participação em rodas de conversa, sobretudo, no momento de ouvir o colega, de assimilar as histórias, pois faz com que esses sujeitos possam exercer sua cidadania.

Nessa perspectiva, a literatura infantil atua como mediação cultural essencial, uma vez que possibilita à criança apropriar-se da linguagem como instrumento de organização do pensamento. Conforme aponta Vigotski (2009b), a imaginação não se opõe à realidade, mas constitui-se a partir das experiências vividas e socialmente compartilhadas, sendo a linguagem literária um meio para o desenvolvimento do pensamento, da memória e da atenção voluntária.

O quinto campo, “*Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*”, tem por objetivo trabalhar a questão das noções espaciais a partir de suas relações com o corpo, tais como perto, longe, atrás, frente, e o entendimento do tempo para que as crianças possam entender outros tipos de divisões, como as estações do ano. Desse modo, a El cumpre seu papel de promover vivências cotidianas e de gerar oportunidades para que os alunos aumentem sua compreensão do mundo cultural e social.

A literatura infantil também contribui para esse campo, ao apresentar narrativas que envolvem noções temporais, espaciais e relações de causa e efeito. As histórias permitem que as crianças construam significados sobre o mundo físico e social, organizando o pensamento e ampliando a compreensão das transformações

presentes na realidade. Vigotski (2001) destaca que a aprendizagem mediada impulsiona o desenvolvimento cognitivo, possibilitando que a criança avance para formas mais complexas de pensamento, em consonância com os objetivos propostos pela BNCC (Brasil, 2017; Vigotski, 2001).

Por sua vez, a literatura infantil, tem papel importante na EI, pois permite compreender o livro e a contação de histórias como recursos pedagógicos que promovem a inserção da criança em práticas sociais de linguagem, favorecendo processos de significação, interação e desenvolvimento integral. Dessa forma, a literatura infantil concede às crianças da EI uma ampliação das palavras, das histórias e das emoções. Conforme Vygotsky (2009b), a imaginação tem grande importância no processo de desenvolvimento e no comportamento da criança, isso porque há um aumento de experiências quando há a contagem de outro indivíduo.

Nessa perspectiva, Vigotski (1997) destaca que a linguagem e a imaginação são elementos centrais no desenvolvimento infantil, sendo constituídas nas interações sociais e nas experiências culturais. A leitura e a contação de histórias, enquanto práticas mediadas, ampliam o repertório simbólico da criança, favorecem a construção de significados e potencializam a imaginação, entendida como uma atividade criadora diretamente relacionada às experiências vividas e compartilhadas socialmente.

A leitura e a contação de histórias, quando mediadas pelo professor, tornam-se atividades que atribuem sentido às ações da criança, favorecendo a formação da consciência e da personalidade. Leontiev (1981) destaca que a atividade só promove desenvolvimento quando possui um motivo que mobiliza o sujeito, nesse sentido, a literatura infantil, ao despertar interesse, curiosidade e envolvimento emocional, constitui-se como uma atividade significativa para a criança pequena, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os estudos de Vygotsky (2005) destacam a importância da atividade artística para o desenvolvimento humano, afirmando que a arte deve fazer parte da educação porque ela estabelece uma ligação entre o sujeito e o coletivo, permitindo que conteúdos individuais sejam partilhados e alcançados pelo outro. Tais afirmações se dão pelo fato de as artes serem manifestações inseridas em nosso dia a dia de várias formas como: a pintura, a música, a dança, a literatura. Por meio das atividades artísticas, é possível não só expressar emoções, mas também propiciar o

desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem, criando, assim, situações em que se torna possível a efetivação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

De acordo com Candido (1995), a literatura tem um papel importante porque se apresenta como influenciadora nas diversas formas de atuação e dela pode se gerar conteúdos diversos como poesia, ficção e drama, gerando e influenciando valores na sociedade. Assim, sua presença é assegurada nos campos de experiência da BNCC para a EI.

Acerca do primeiro campo, “O eu, o outro e o nós”, é importante frisar que o uso da literatura infantil, por meio da contação de histórias, pode ajudar tanto no respeito à diversidade quanto na construção de identidade, autoconhecimento e na consciência acerca dos papéis a desempenhar dentro de grupos sociais, pois, conforme Abramovich (2009, p. 17),

[...] ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

Apesar de atualmente termos acesso a uma gama de recursos em nosso dia a dia, como é o caso dos equipamentos eletrônicos, a literatura infantil ainda continua sendo um bem indispensável para as crianças, uma vez que ela instiga a curiosidade e a imaginação por meio de uma conexão prazerosa que os pequenos podem estabelecer com o livro infantil.

Acerca do segundo campo, “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, que sustenta a necessidade da convivência das crianças com outros saberes para que elas desenvolvam a linguagem oral e escrita, é importante ressaltar a ampliação do seu repertório linguístico a partir da criação e da contação de histórias. Nesse sentido, entende-se que,

[...] na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção

da escrita e as formas corretas de manipulação de livros [...] (Brasil, 2017, p. 38).

Dessa forma, a literatura infantil concede às crianças da EI a ampliação das palavras, das histórias e das emoções. Conforme Vygotsky (2009b), a imaginação tem grande importância no processo de desenvolvimento e no comportamento da criança, isso porque há um aumento de experiências quando há a contagem de outro indivíduo.

O conhecimento da literatura infantil possibilita ao professor ampliar e qualificar suas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral de bebês e crianças, além de favorecer a reflexão crítica acerca do papel da educação na constituição da consciência e da identidade cultural dos estudantes. Embora haja produções acadêmicas que discutam a formação docente para o trabalho com a literatura infantil, ainda são escassos os estudos que abordam as especificidades dessa atuação na Ed, especialmente no que se refere à importância da vivência literária do próprio professor.

Em conformidade com a afirmação de Candido (2011), para quem a literatura é um direito humano que dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, humanizando-nos, para Vigotsky (1995), a leitura é uma forma superior de conduta humana que se realiza num processo carregado de sentidos, e não uma atividade mecânica. O significado das palavras vai além da simples decodificação de signos, mantendo sua estabilidade enquanto se adapta aos contextos do discurso. O aprendizado da criança se aprofunda na medida em que a leitura ocorre em um ambiente significativo, no qual o contexto e o uso das palavras são carregados de significados e promovem uma aprendizagem que faz sentido para o leitor. Considerando que o texto literário é social, mas, a sua grandeza.

[...] depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar (Candido, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva, as reflexões de Vygotsky e Luria (1993), possibilita refletir mesmo crianças com TEA, que frequentemente apresentam desafios na comunicação e na interação social, possuem potencial de desenvolvimento mediado. Para o autor, a fala constitui uma ferramenta fundamental de mediação, por atuar

como veículo da linguagem e da organização do pensamento infantil no contexto educativo. Assim, a ausência ou limitação da fala em algumas crianças com TEA, não deve ser compreendida como ausência de pensamento ou incapacidade de aprendizagem, mas como a necessidade de outras formas de mediação e expressão, igualmente capazes de promover o desenvolvimento.

As formulações de Vygotsky (2010) permitem pensar o ensino de crianças com TEA hoje, com foco às capacidades dessas crianças para a aprendizagem e na necessidade de mediação adequada. A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se considerar apenas como uma etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si.

É por isso que na perspectiva da THC, a proposta de trabalho com a literatura contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, na medida em que amplia as experiências vivenciadas pela criança. Esse contato com a literatura favorece a imaginação, incentivando a expressão de ideias por meio da linguagem oral, de representações gráficas como o desenho e, progressivamente, por registros escritos.

A leitura e a contação de histórias, quando organizadas de forma intencional pelo professor, criam situações de interação que favorecem a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento. Essa compreensão fundamenta-se na perspectiva de Vigotski (1997), de que a aprendizagem antecede e promove o desenvolvimento, articulando-se à concepção de Leontiev (1981), segundo a qual a atividade dotada de sentido constitui condição essencial para a formação da consciência. Tais pressupostos dialogam diretamente com a BNCC, que reconhece a literatura infantil como prática fundamental na EI e orienta que as experiências de leitura e escuta de histórias perpassam todos os campos de experiência, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Ao enfatizar práticas que envolvem interação, escuta, expressão, imaginação e participação ativa, a BNCC reafirma o papel do professor como mediador e organizador das experiências educativas, em consonância com os princípios da THC (Brasil, 2017; Leontiev, 1981; Vigotski, 1997).

Para Vigotskiy (2009a), quanto mais experiências as crianças vivenciam, mais desenvolvem sua criatividade. Assim, o livro pode ajudar a criança a pensar, criar, sentir e refletir, desde que ela participe ativamente de situações em que possa imaginar, contar histórias e usar a criatividade.

A educação é um processo essencial para o desenvolvimento humano, a THC considera que o desenvolvimento humano não é um processo natural, mas fruto das aprendizagens dos conteúdos culturais que os indivíduos realizam em interação com seus pares. Dentro dessa perspectiva, são indispensáveis e absolutamente essenciais, tanto o papel da educação e do ensino quanto o papel do professor.

A literatura destinada às crianças reúne duas formas de linguagem fundamentais para o seu desenvolvimento: a linguagem verbal, presente nos textos escritos, e a linguagem não verbal, expressa pelas ilustrações. Conforme destaca Faria (2006), essas duas linguagens atuam de forma integrada, auxiliando a criança na compreensão das narrativas. A partir das experiências de leitura e da observação das imagens, cada criança constrói sentidos próprios para o texto, ampliando gradativamente sua capacidade de interpretação. Esse contato contínuo com livros literários favorece o desenvolvimento da compreensão leitora, permitindo que, ao longo do tempo, a criança avance para níveis cada vez mais complexos de entendimento, consolidando-se como leitora literária (Cabral; Kohle, 2023).

Com palavras, ou sem palavras, os livros destinados às crianças constituem uma fonte relevante para a sua formação: ler é meio para “entender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências das personagens” (Abramovich, 2009, p. 14). E, enquanto a criança ainda não lê com autonomia, o adulto realiza essa ação para ela, dado que, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]” (Abramovich, 2009, p. 16).

A construção mental das histórias, especialmente aquelas que apresentam qualidade estético-literária, contribui significativamente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, auxiliando a criança na compreensão da realidade e na forma como ela se posiciona no mundo. Os livros de literatura infantil, compreendidos como produções artísticas e como parte importante da cultura humana, tornam-se, assim, essenciais no processo de formação do leitor. Nesse sentido, Perrotti (1986) destaca que o leitor inaugurado por Monteiro Lobato não é

passivo, mas um sujeito ativo, sensível e crítico, capaz de refletir e escolher, de maneira autônoma, suas respostas diante dos desafios da vida.

Quando trabalhada por meio de ações pedagógicas intencionalmente planejadas, a literatura infantil amplia suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Conforme aponta Costa (2023), esse trabalho favorece a formação de leitores autônomos, ao oferecer experiências ricas que possibilitam o estabelecimento de conexões com o contexto em que vivem, bem como a elaboração e o confronto de ideias.

O trabalho do professor com a leitura deve ser flexível, também precisa ser planejado de acordo com os objetivos que se deseja alcançar. Não existe uma sequência fixa de ações nem um tempo determinado para a mediação da leitura, pois as atividades são organizadas considerando a idade das crianças, seus interesses e suas necessidades. Por isso, é fundamental que o professor conheça bem sua turma, reconhecendo as características de cada criança, para escolher as melhores formas de conduzir as atividades com os livros e favorecer a participação e o envolvimento de todos.

Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental, ao ler para as crianças, ele assume a função de modelo-leitor (Foucambert, 2008), pois é quem aproxima a criança dos materiais de leitura e apresenta diferentes tipos de livros. Durante a leitura, o professor demonstra como um leitor experiente se relaciona com o livro, mostrando, por exemplo, como segurá-lo, folheá-lo, fazer pausas, variar a entonação da voz e dar vida aos personagens. Além disso, ao chamar a atenção das crianças para elementos como as ilustrações, as cores da capa e das guardas, o tamanho e o formato das letras, o professor contribui para que elas compreendam que a leitura envolve não apenas o texto escrito, mas também outros aspectos que ajudam na construção de sentidos.

Posto que o desenvolvimento humano é resultado de mediações culturais, e que a literatura infantil pode exercer importante papel nesse processo, na próxima seção o esforço será no sentido de compreender implicações educacionais do TEA de modo a, depois, relacionar à literatura infantil.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O intuito desta seção é compreender a evolução da compreensão do TEA e alterações quanto ao seu diagnóstico. O TEA foi descrito por Léo Kanner, em 1943, como Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Essa definição surgiu da observação de onze casos com patologia grave e condições únicas, onde apresentavam também ecolalias e estereotípias (Kanner, 1943). Os critérios para classificação no diagnóstico do TEA passaram por diversas alterações ao longo do tempo, e foram descritos nos manuais de categorização nosológica, como o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

Na primeira edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-I, o TEA foi classificado como sintoma da “Reação Esquizofrênica tipo Infantil” (APA, 1952). Na segunda edição, o foi denominado “Esquizofrenia tipo Infantil” (APA, 1968), mas sem apresentar alterações significativas em relação à edição anterior. No DSM- II, “comportamento autista, atípico e retraído” ainda estava associado à apresentação de esquizofrenia na infância. O DSM-III foi lançado em 1980, constituindo-se uma mudança de paradigma ao iniciar o rompimento com a psicanálise (Martinhago; Caponi, 2019). O TEA passa a ter nomenclatura própria: “Transtorno Autista”, incluído nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID).

Na década de 1990, o DSM-IV ganhou uma perspectiva mais clara de desenvolvimento, mostrando relações com déficit cognitivo (Assumpção; Pimentel, 2000; Gadia; Tuchman; Rotta, 2004). Quanto às causas do TEA, as análises não são conclusivas. Contudo, os estudos atribuem essas causas aos fatores orgânico-genéticos, tratando-se de um transtorno complexo e variável, com quadros comportamentais diferentes e com déficits sociais, comunicativos e comportamentais. (Dambros, 2018).

Segundo a Associação de Psiquiatria (2013), o TEA passou a ser classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento e denominado TEA. Essa categoria absorve em um único diagnóstico os outros transtornos especificados nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID), fazendo apenas distinção quanto ao nível de gravidade em relação à interação e comunicação. O diagnóstico é clínico, feito por indicadores, por meio de observações comportamentais e relatos

quanto ao histórico do desenvolvimento, guiado por critérios universais e descritivos com base em teorias do desenvolvimento e das neurociências (Marques; Bosa, 2015; Neumann; Neumann, 2014).

O DSM-5, por sua vez, redefiniu os transtornos como um único espectro, agrupando as várias condições que anteriormente eram divididas em categorias distintas, como TEA, Síndrome de Asperger, e outros transtornos relacionados. Com a mudança, o DSM-5 busca simplificar a classificação, reunindo as condições sob um diagnóstico único, que é o TEA. Essa revisão tem implicações importantes para o diagnóstico e tratamento, buscando uma abordagem mais integrada e precisa para os indivíduos com transtornos do desenvolvimento.

O TEA passou a ser compreendido como espectro com níveis de gravidade, como podemos observar no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 –Níveis do TEA

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3: Exige apoio muito substancial.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com as mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldades para mudar o foco ou as ações
Nível 2: Exige apoio substancial.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações
Nível 1: Exige apoio.	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de

	de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas	atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência
--	--	---

Fonte: APA (2014, p. 52).

Outro manual importante, a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tem como objetivo padronizar a codificação de doenças e outros problemas de saúde. Ela inclui códigos para doenças, sinais, sintomas, queixas, anormalidades, circunstâncias sociais e causas externas de lesões ou doenças (OMS, 2018).

Sua 11ª Revisão (CID-11), mais atual, foi publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2018, mas, devido à complexidade do processo de tradução e adaptação para diferentes idiomas, a versão em português foi concluída em 2024 pela colaboração entre o Ministério da Saúde do Brasil e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (Brasil, 2025b). A implementação oficial da CID-11 no Brasil está programada para começar em 1º de janeiro de 2027 (OMS, 2018).

Esta revisão traz mudanças importantes em relação à versão anterior (CID-10), incluindo melhorias na classificação de doenças, uma maior ênfase na saúde mental e novas categorias que refletem melhor os avanços da medicina e as necessidades de saúde globais. A transição para a CID-11 exigirá preparação, treinamento e adaptação de sistemas de saúde em vários países, incluindo o Brasil, para garantir que além de médicos, outros profissionais de saúde e sistemas de informações em saúde estejam alinhados com a nova versão. Isso também terá impactos em registros de saúde, estatísticas de mortalidade e morbidade, e políticas públicas de saúde (Brasil, 2025b; OMS, 2018).

Na CID-11, o TEA é identificado pelo Código 6A02, em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional (OMS, 2018).

De acordo com as subdivisões, o TEA (6A02), na CID 11, é classificado como TEA, sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, todos os indivíduos que

apresentem apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja por meio da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões) (OMS, 2018).

3.1 Diagnóstico, Incidência e Primeiras Intervenções

A origem do TEA é muito estudada internacionalmente, todavia, os estudos pouco se complementam, visto que apontam naturezas distintas, motivo pelo qual não se tem uma etiologia definida. Mesmo assim, há um consenso geral do princípio genético “que altera o desenvolvimento do cérebro, afetando o desenvolvimento social, comunicação e causando interesses restritos e comportamentos repetitivos” (Antoniuk, 2012, p. 26).

Em relação ao aumento de diagnósticos, o TEA poderia ser explicado pela ascensão da ciência, que busca desvendá-lo, e pela ampliação de informações científicas, que tendem a favorecer um diagnóstico cada vez mais precoce. A idade usual de atendimento e de detecção do quadro é ao redor dos três anos, embora seja cada vez maior o consenso de que é possível identificar sinais de risco de TEA antes dos 18 meses de idade (Assumpção; Pimentel, 2000; Lampreia, 2013).

Nota-se que, pessoas com TEA apresentam altos níveis periféricos de serotonina em, aproximadamente, um terço dos casos, além de maior frequência de alterações eletroencefalográficas com quadros convulsivos associados. Da mesma maneira, podem ser notadas evidências sugestivas da importância dos fatores genéticos, embora se pense na multifatorialidade da etiologia (Assumpção; Pimentel, 2000).

Em síntese, Antoniuk (2012) descreve que o TEA é uma síndrome, com predominância no sexo masculino, e de gravidade variável. Ainda que a origem não seja definida, sabemos que a intervenção realizada de forma precoce favorece o desenvolvimento da criança, o que proporciona uma diferença qualitativa na vida da criança e de sua família (Lampreia, 2013).

Como observado, o DSM-V informa que os primeiros sinais do TEA geralmente incluem atrasos no desenvolvimento da linguagem, falta de interesse em interações sociais e padrões de brincadeiras incomuns. Durante o segundo ano de

vida, esses comportamentos se tornam mais evidentes para pais e cuidadores, gerando preocupações sobre o desenvolvimento da criança.

De acordo com Lampreia (2013, p.7),

[...] a identificação precoce de sinais de risco de TEA, no primeiro ou segundo ano de vida, é importante para possibilitar uma intervenção também precoce, antes dos três anos de idade, com o objetivo de minimizar os efeitos biológicos básicos do TEA como, por exemplo, as falhas na interação social e na comunicação.

Para que esta identificação precoce possa ocorrer, é fundamental que os profissionais que trabalham com as crianças dessa faixa etária nas áreas de educação e saúde sejam sensibilizados e familiarizados com os sinais precoces de desvio de desenvolvimento.

A identificação prematura possibilita que seja realizada uma intervenção precoce em aspectos fulcrais do TEA, como o agravamento do comportamento agressivo e hiperativo, além de prevenir problemas no ambiente familiar e escolar. Nesse sentido, uma postura de precocidade tende a favorecer que a criança se torne um adulto mais independente (Lampreia 2013).

A caderneta de vacinação, lançada pelo Ministério da Saúde, é essencial para acompanhar o crescimento e o desenvolvimento da criança, além da situação vacinal. Nela encontra-se o marco do desenvolvimento das crianças, desenvolvimento infantil, para criança menor de um ano (separados por meses de nascimento), para as de 1 a 3 anos (inclui os meses), para as de 3 a 6 anos (ano a ano) e desenvolvimento para crianças de 6 a 9 anos, além de, alterações no desenvolvimento, ou seja, os sinais de alerta a crianças com deficiência, TEA e Síndrome de Down (Brasil, 2019).

O diagnóstico do TEA é um processo abrangente que envolve a avaliação de múltiplos aspectos do desenvolvimento e comportamento da pessoa. A compreensão e o diagnóstico do TEA são complexos e devem ser realizados por profissionais especializados, levando em conta a individualidade e as necessidades específicas de cada pessoa.

Segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2022), a distinção clínica dos comportamentos típicos do TEA se baseia em fatores como tipo, frequência e intensidade. Por exemplo, uma criança que alinha objetos repetidamente por longos períodos e demonstra grande angústia quando esses objetos são movidos apresenta

um padrão de comportamento que se desvia do que é esperado em crianças típicas. Essa diferença é para o diagnóstico, pois ajuda a identificar a necessidade de intervenções precoces e adequadas.

Os encaminhamentos recomendados por Keinert e Antoniuk (2012) mostram a importância das avaliações multiprofissionais nas áreas de Neuropediatria, Psicologia e, quando necessário, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Fisioterapia. Essa abordagem abrangente é crucial para um diagnóstico mais preciso e para a elaboração de um plano de intervenção eficaz. Promover uma comunicação clara entre profissionais de saúde e famílias, bem como facilitar o acesso a informações confiáveis sobre o TEA, é fundamental para minimizar a ansiedade e empoderar os pais em sua jornada. Isso pode contribuir para um ambiente mais acolhedor e compreensivo, tanto no âmbito familiar quanto educacional.

Observa-se, a partir de 1980, a evolução da avaliação, por meio de escalas e questionários que buscam uniformizar o diagnóstico e avaliação de crianças com TEA. O movimento foi motivado pelo aumento de diagnósticos e à crescente especialização dos profissionais da área (Reis; Pereira; Almeida, 2013).

Lampreia (2013) destaca que o diagnóstico do TEA envolve uma observação minuciosa de três grandes áreas: interação, comunicação e comportamentos estereotipados. Esses são critérios do DSM-V, o manual diagnóstico utilizado para classificar os transtornos mentais, no qual o TEA se encontra detalhado.

Apesar dos protocolos de avaliação padronizados serem extremamente úteis para a definição do diagnóstico, Assumpção Júnior e Kuczynski (2015) sugerem que o diagnóstico clínico deve ir além dos resultados de testes, incorporando uma visão mais holística do paciente, levando em consideração fatores familiares, comportamentais e clínicos. Esse olhar mais detalhado permite um encaminhamento terapêutico mais adequado.

A existência de um encaminhamento fidedigno é indispensável para promover avanços no processo diagnóstico e na implementação de intervenções eficazes. A ideia é que sejam definidos procedimentos gerais de triagem e identificação, que possam ser ajustados de acordo com as características particulares de cada criança, garantindo que o diagnóstico seja ao mesmo tempo adaptável e sensível às necessidades individuais.

De acordo com Assumpção Júnior e Kuczynski (2015), apesar de os protocolos de avaliação e observação contribuírem significativamente para a

definição diagnóstica do TEA, o diagnóstico clínico possibilita uma análise mais detalhada do sujeito avaliado, considerando os aspectos familiares, comportamentais e médicos. No contexto clínico, é essencial estabelecer um percurso confiável de encaminhamento, por meio de um protocolo geral de identificação que favoreça tanto a precisão diagnóstica quanto os encaminhamentos terapêuticos necessários.

O diagnóstico do TEA é clínico e fundamenta-se nos critérios do DSM-5. Esses critérios exigem evidências de prejuízos na interação e comunicação social, além da presença de dois ou mais comportamentos ou interesses estereotipados, repetitivos e restritos. Embora as manifestações do TEA possam variar amplamente em extensão e gravidade, as categorizações presentes em versões anteriores como Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento foram agrupadas sob o termo único “Transtornos do Espectro Autista”, deixando de ser classificadas separadamente.

A seguir, apresenta-se um quadro contendo os critérios diagnósticos do TEA segundo o DSM-5, bem como características associadas, consequências funcionais e informações relevantes para o contexto escolar.

Quadro 3 – Critérios para diagnósticos do TEA, características associadas, consequências funcionais e a implicações no âmbito escolar

Critérios de diagnósticos	Características associadas	Consequências funcionais	Implicações no âmbito escolar
Déficits persistentes na comunicação e interação social	Dificuldade na reciprocidade social e/ou emocional; Déficits no desenvolvimento e na manutenção de relacionamentos	Dificuldades em usar e compreender a linguagem verbal e não verbal; Dificuldade em iniciar, manter e compreender relações sociais, e compartilhar interesses e emoções; Problemas com a reciprocidade social; Dificuldade em desenvolver ou manter relacionamentos apropriados para a idade	Necessidade de mediação intencional do professor; uso de estratégias visuais e comunicacionais alternativas; organização de situações de interação estruturadas; incentivo às rodas de conversa mediadas e ao trabalho em pequenos grupos. Planejamento de atividades que favoreçam a interação social; ensino explícito de habilidades sociais; valorização de brincadeiras dirigidas e mediadas; apoio na compreensão de regras sociais
Padrões restritos e repetitivos de	Adesão inflexível a rotinas, padrões	Agitar as mãos ou estalar os dedos repetidamente, repetir frases	Necessidade de rotinas previsíveis; antecipação de mudanças; flexibilização

comportamento, interesses ou atividades	ritualizados de comportamentos verbais ou não verbais e resistência a mudanças; Interesses altamente restritos com intensidade: Fixação em temas específicos ou forte apego a objetos incomuns; Hiper-reatividade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente: Isso pode incluir aversão a sons específicos, toque, ou fascínio por luzes e objetos giratórios	idiossincráticas ou ecolalia, alinhar brinquedos; Sentir aflição extrema em pequenas mudanças nas refeições ou roupas, ter rituais de saudação estereotipados; Aversão extrema a cheiros, aromas ou texturas específicas; Indiferença aparente à dor ou temperatura	curricular; uso dos interesses da criança como estratégia pedagógica para engajamento nas atividades. Adequação do ambiente escolar; atenção à organização dos estímulos; estratégias de autorregulação mediadas; respeito às singularidades da criança
---	---	---	---

Fonte: elaborado pela autora com base no DSM-V.

Os dados coletados por meio da anamnese e dos exames clínicos consistem em informações observacionais e individuais que auxiliam na formulação de uma conclusão, permitindo compreender a condição atual do paciente e prever suas possíveis respostas e impactos futuros (Assumpção Júnior; Kuczynski, 2015). Considerando a diversidade de comorbidades que podem coexistir com o TEA, é importante destacar que o objetivo principal vai além de simplesmente atribuir um “rótulo” à criança, pois possibilita a elaboração de um plano educacional focado no planejamento de intervenções e no desenvolvimento contínuo.

A utilização de diferentes instrumentos de triagem e avaliação psicopedagógica é de grande importância no contexto escolar, pois contribui para orientar as práticas pedagógicas de intervenção em sala de aula, além de possibilitar o acompanhamento contínuo do desenvolvimento da criança. No entanto, é

fundamental ressaltar que os dados obtidos por meio dessas escalas não devem rotular ou limitar o potencial de aprendizagem do aluno.

3.2 Escolarização de Crianças com TEA

O processo de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos e/ou necessidades educacionais especiais tem passado por transformações ao longo dos anos. Legislações, orientações diversas e discussões no âmbito acadêmico avançaram muito.

Em termos globais, a Declaração de Salamanca é um marco importante:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também, por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1994, p. 8).

Como signatário, o Brasil tem agido a fim de atender ao compromisso, o que é verificado nas legislações que seguiram. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é um exemplo.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluno (Brasil, 1996, p. 41).

O documento também responde expectativas da própria Constituição Federal de 1988, um marco para a garantia da educação como direito universal e para a promoção de políticas de inclusão social. O artigo 208, inciso III, de fato, “assegura que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Isso fortalece o compromisso do

Estado com a educação inclusiva, que busca integrar todos os estudantes, independentemente de suas limitações, ao ambiente escolar, promovendo a igualdade de oportunidades”.

Mais especificamente no caso do TEA, a recente Lei Berenici Piana, nº 12.764/2012, trata do diagnóstico de TEA, estabelecendo, além dos direitos à educação e à saúde, a inclusão das pessoas com TEA nas políticas públicas voltadas à educação especial. Isso significa que, ao serem diagnosticadas com o Transtorno, as pessoas com TEA passam a ser consideradas como indivíduos com deficiência, garantindo a elas o acesso a serviços educacionais especializados e adaptados às suas necessidades (Brasil, 2012).

Essa legislação reflete a evolução das políticas de inclusão no Brasil, buscando oferecer a todos os cidadãos as condições necessárias para o pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional, em um ambiente de respeito às diferenças e à diversidade.

No âmbito da Educação, portanto, ações são necessárias a fim de que que especificidades dessas crianças sejam observadas. Conforme discutido, o desenvolvimento de uma criança com TEA pode ser caracterizado por atrasos ou diferenças em várias áreas, como linguagem, habilidades sociais e cognitivas. Esses atrasos podem ser mais evidentes em algumas crianças e menos evidentes em outras, dependendo do nível de comprometimento e das condições concretas ofertadas pela sociedade.

Desde a primeira infância, as crianças com TEA podem mostrar dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, que podem ser observadas por meio de atrasos ou alterações no comportamento inicial. Esses problemas muitas vezes se manifestam nas primeiras interações da criança com o ambiente e as pessoas ao seu redor, como no caso de dificuldades nas respostas aos primeiros sons, vocalizações e no balbúcio, fundamentais para o início do desenvolvimento da linguagem. A falta de participação ativa em conversas e a resposta atípica a estímulos verbais e não verbais são sinais observados pelos pais, frequentemente levando-os a investigar o comportamento da criança, o que pode inicialmente gerar a hipótese de um problema auditivo (Perissinoto, 1995).

Outro aspecto importante do desenvolvimento da criança com TEA envolve as reações atípicas a estímulos sensoriais. Wing (1988) descreve que essas crianças podem demonstrar uma indiferença ou fascínio incomum por certos estímulos

sensoriais. Isso pode incluir hipossensibilidade (quando a criança não reage de forma esperada a certos estímulos) ou hipersensibilidade (quando a criança reage excessivamente a estímulos como som, calor, frio e dor). Exemplos incluem fascínio por objetos que giram ou brilham e a falta de apreciação pelo contato corporal. Essas reações atípicas podem interferir na interação da criança com o ambiente e afetar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A linguagem social recíproca, ou seja, a capacidade de se comunicar de maneira interativa com os outros também é frequentemente afetada no TEA. A Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) afirma que a natureza dessa linguagem pode variar significativamente de acordo com a idade, o nível intelectual e a capacidade linguística da criança, além do histórico de intervenção realizado. O desenvolvimento da linguagem social pode apresentar uma série de formas atípicas, incluindo:

- Ausência total de fala: Algumas crianças com TEA podem não desenvolver a fala de maneira convencional;
- Atrasos na linguagem: Outras podem apresentar atrasos na aquisição da fala, começando a falar tardiamente ou de forma limitada;
- Compreensão reduzida da fala: Muitas vezes, a compreensão verbal é prejudicada, o que dificulta a interpretação das palavras e frases no contexto social;
- Fala em eco (ecolalia): A fala em eco, ou repetição das palavras ou frases ouvidas, é comum em crianças com TEA. Esse tipo de linguagem não é necessariamente usado para comunicação, mas como uma forma de imitação;
- Uso de linguagem literal ou afetada: Algumas crianças podem interpretar a linguagem de forma muito literal, não compreendendo expressões figurativas ou metáforas, o que limita sua comunicação social.

As dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal e a rigidez comportamental são, muitas vezes, aspectos centrais do TEA, conforme destaque da APA 2013. A criança com TEA pode apresentar um comprometimento na linguagem, uma dificuldade em compreender e reagir aos estímulos sociais e afetivos, e um comportamento marcado pela necessidade de repetição e

estabilidade. Além disso, a ausência de interação social espontânea e a dificuldade em compreender a comunicação não verbal refletem as barreiras que essas crianças enfrentam para estabelecer vínculos e se integrar plenamente nas dinâmicas sociais. A identificação precoce e a intervenção adequada podem ajudar a diminuir os impactos desses desafios, oferecendo suporte às crianças para desenvolverem suas habilidades comunicativas e sociais de maneira mais eficaz.

Atualmente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com finalidade de garantir o direito a educação em um sistema educacional inclusivo para estudante com deficiência, como o TEA, Altas Habilidades ou Superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025a).

A responsabilidade da escola é promover o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato nas crianças, utilizando das mais diversas abordagens alternativas. No caso de crianças com TEA, é possível iniciar a partir de algo que desperte o interesse delas inicialmente, e progressivamente ir avançando até atingir o nível desejado de desenvolvimento (Orrú, 2017).

Visto que, os interesses das crianças com TEA são limitados, e estas frequentemente se lecionam indivíduos específicos com quem querem interagir. Na escola, além do professor, um colega de classe pode desempenhar um papel importante nesse processo, permitindo que a criança se integre gradualmente à cultura escolar (Orrú, 2017).

Embora haja uma variedade de estudos sobre o desenvolvimento infantil, é fundamental reconhecer que cada criança é única e não pode ser comparada de forma igualitária. O mesmo princípio se aplica ao estudo do TEA, onde mesmo com diagnósticos semelhantes, cada criança é singular em sua experiência (Braga, 2001).

Nessas circunstâncias, a educação, é uma ferramenta necessária. Com base nos postulados de Vigotsky (1997) já abordados, é necessário focar nas capacidades e oportunidades, em vez de nas restrições e impossibilidades das crianças, atribuindo à sociedade as barreiras que impedem o avanço no desenvolvimento dos indivíduos. Contudo, a educação assume grande relevância em seu desenvolvimento, sendo possível compreender que as experiências proporcionadas à criança no espaço escolar serão responsáveis pela viabilização de seu desenvolvimento. Na sequência, algumas considerações nesse sentido.

Como considera Vigotski (2011), a nossa cultura está programada para as pessoas que possuem seus órgãos e suas funções cerebrais em perfeito estado, tais como as mãos, os olhos, os ouvidos. Os signos e os símbolos representam um tipo normal de pessoa. Por isso, existe a expectativa da passagem natural às culturas de aprendizagem pelos mesmos canais sensoriais e da mesma forma para todos os seres humanos. Ao nos depararmos com pessoas, com educandos com deficiência na escola, na leitura de um leigo, a convergência é substituída pela divergência, uma diferença significativa entre os aspectos natural e cultural no processo de desenvolvimento da criança. Deixada ao desenvolvimento natural, sem uma mediação social ou pedagógica, uma criança desprovida de visão não aprenderá a escrever e outra surda não conseguirá falar. A educação, portanto, possibilita que ocorra a adaptação necessária às especificidades psicofisiológicas do educando com deficiência, por meio de caminhos alternativos, com técnicas criadas e de um sistema especial de signos e de símbolos culturais.

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (Vigotski, 2011, p. 868).

Barroco (2007) fundamentado nas contribuições de Leontiev (2004) destaca a importância da cultura no processo de humanização do indivíduo. Desde o nascimento, ele mantém uma relação de pertença à espécie humana mediada primariamente por aquilo que a genética lhe oportuniza. “A partir dessa base biológica, é estabelecido o desenrolar de um longo processo de apropriação das características humanas historicamente formadas, que são próprias ao gênero humano” (Barroco, 2007, p. 46).

Como explicitou Vigotski (2011), as leis do desenvolvimento são as mesmas para todos os educandos, porém, para se desenvolverem e se educarem, condições diferentes são imprescindíveis. O acesso e a permanência na escola devem ser possibilitados a todos, já que a aprendizagem e o desenvolvimento devem

ultrapassar os limites da natureza biológica. Nessa perspectiva teórica, o social é fundamental na formação do psiquismo humano e na nova defectologia, dessa maneira, a educação rompe com o aprisionamento biológico e cede espaço a uma educação histórica e humana.

Os estudos da THC permitem compreender a centralidade da mediação docente e o papel social da escola na promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, sobretudo no âmbito da educação inclusiva. A convivência com os pares, com e sem deficiência, constitui-se como elemento estruturante desse processo, uma vez que as interações sociais possibilitam a apropriação da cultura e contribuem para a humanização de todos os sujeitos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, um sistema educacional inclusivo não se limita à inserção física do educando com deficiência, mas exige a organização intencional de caminhos alternativos mediados culturalmente, que considerem tanto as especificidades decorrentes da deficiência quanto as necessidades de acessibilidade pedagógica. Ao assegurar condições concretas de participação em atividades socialmente significativas, a escola cria possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando o princípio histórico-cultural de que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e na atividade mediada, e não como resultado exclusivo de fatores biológicos (Leontiev, 1981; Vigotski, 1997).

Os estudos de Vigotski (1997) e suas pesquisas ocorreram, em especial, devido ao seu interesse em buscar melhorias nessa área. Teceu críticas à escola especial de seu tempo e teve convicção de que deveria ser oferecida uma Educação Especial em condições diferenciadas, primando pelo desenvolvimento e pela educação. A tese básica da defectologia atual é a de que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação, sendo assim, é necessário criar substitutivos, caminhos alternativos no desenvolvimento da conduta infantil, quando os caminhos naturais estão interrompidos. Após muitos anos, sua teoria é tão atual e nos demonstra imensas possibilidades no trabalho nessa modalidade de ensino no contexto escolar, desde a EI.

A compreensão desenvolvida embasa esta dissertação. Logo, os procedimentos de coleta de dados descritos na sequência e sua análise devem ser observados a partir de tais pressupostos. Segue, portanto, os instrumentos utilizados, os sujeitos participantes e as estratégias adotadas para a produção dos dados, em consonância com os objetivos e o delineamento metodológico do estudo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são descritos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, como a abordagem adotada, o tipo de pesquisa, o contexto investigado, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, além dos procedimentos empregados para a análise das informações. Tais escolhas metodológicas fundamentam-se nos objetivos do estudo e no referencial teórico adotado.

4.1 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, que, segundo Severino (2007), vai além da descrição, pois busca interpretar, relacionar e explicar os fenômenos, estabelecendo conexões e compreendendo suas implicações. Para o autor, “A análise supõe a decomposição do todo em seus elementos constitutivos, visando à compreensão das relações que esses elementos mantêm entre si e com a totalidade do fenômeno estudado” (Severino, 2007, p. 121). Dessa forma, a combinação do caráter descritivo com o analítico possibilita não apenas retratar a realidade observada, mas também aprofundar a análise e a reflexão sobre as contribuições da literatura infantil no desenvolvimento de crianças com TEA. A pesquisa é composta por questionários, observação participante e análise à luz da THC. Conta com duas etapas: uma primeira, que consiste na aplicação de um questionário às professoras regentes de uma escola da rede pública da região noroeste do Paraná acerca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA em sala de aula, com especial atenção à literatura infantil. Em um segundo momento, é realizada uma observação-participante na turma de infantil IV com o objetivo de pensar modos de trabalho com a literatura infantil com crianças TEA.

4.2 Caracterização do Local da Pesquisa e Participantes

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino da rede pública, localizada no noroeste do Paraná. A instituição atende crianças da EI, voltada

especificamente para o Infantil IV e V, contando com estrutura física composta por salas de aula, espaços destinados a atividades pedagógicas, biblioteca e áreas de convivência, que favorecem o desenvolvimento das práticas educativas. A escolha desse local justifica-se por sua relevância na região, já que atende crianças Público-Alvo da Educação Especial, regularmente matriculadas nas turmas observadas, dentre elas estudantes com TEA. Tal característica possibilitou acompanhar de perto como se configuram as práticas inclusivas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com a literatura infantil.

Além disso, a escola desenvolve atividades sistemáticas de leitura e contação de histórias, o que favoreceu a análise das potencialidades e limites dessas práticas quando direcionadas à promoção do desenvolvimento das crianças com TEA. Dessa forma, foram possíveis observações, análises e reflexões sobre a literatura infantil como instrumento de desenvolvimento no contexto da Educação Inclusiva.

Quanto às participantes desta pesquisa, trata-se de duas professoras com idades entre 30 e 35 anos que trabalham com crianças com TEA na EI, critério considerado para participação, além da disponibilidade em contribuir com a pesquisa. As participantes possuem graduação em Pedagogia e formação complementar por meio de cursos de especialização na área da Educação e Educação Especial. O tempo de atuação profissional na EI varia entre as participantes, o que possibilitou a consideração de diferentes experiências e trajetórias docentes no contexto investigado.

A caracterização das participantes buscou preservar o anonimato e a identidade das profissionais, conforme os princípios éticos que regem as pesquisas com seres humanos. Para esse fim, foram utilizados códigos na apresentação e análise dos dados, assegurando a confidencialidade das informações.

A entrevista foi iniciada, explicando sobre o tema de pesquisa e justificando que a contribuição de ambas seria valiosa para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira professora entrevistada (P1) possui formação em Pedagogia, 12 anos de profissão e 2 anos como o Apoio Educacional Especializado (PAEE), com 15 alunos atendidos, atualmente regente no Infantil IV, período vespertino. A segunda professora entrevistada (P2), possui formação em Pedagogia, 1 ano e 6 meses de profissão, o mesmo período como PAEE, com 17 alunos atendidos, atualmente no Infantil IV, período matutino.

4.3 Dados Coletados

A coleta dos dados considerou que a literatura infantil é um importante recurso didático para favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Logo, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da literatura infantil no processo de aprendizagem da criança TEA, na EI? O problema levou ao objetivo de analisar o papel da literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança TEA na EI. O caminho definido coloca em posição de destaque a importância da mediação, da intencionalidade do processo de ensino e de estratégias em casos específicos de crianças TEA.

Nesse sentido, foi formulado o seguinte questionário:

A – Sobre o processo de ensino-aprendizagem:

1. Fale um pouco sobre o aluno com TEA que você atende;
2. Como é a relação dele com você, com os demais colegas e professores?;
3. Comente sobre a dinâmica das atividades que você desenvolve com esse aluno;
4. O aluno apresenta alguma característica específica no processo de ensino-aprendizagem?;
5. De que modo você considera que as características do TEA influenciam no processo de ensino-aprendizagem?;
6. Que estratégias você utiliza diante das circunstâncias?;
7. Você recebe formação específica relacionada à sua área de atuação? Com que frequência? Como são os processos formativos?

B – Sobre a literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem:

1. Comente sobre o trabalho que desenvolve com literatura infantil em sala de aula;
2. De que modo você percebe que a literatura infantil contribui no processo de desenvolvimento das crianças?;

3. E em relação às crianças com TEA, como são essas atividades? Há diferenças em relação às demais crianças? São realizadas adaptações? De que modo?;
4. Você percebe desafios específicos no trabalho pedagógico com literatura infantil com esse aluno?;
5. Você desenvolve alguma estratégia que tem ajudado nesse processo?;
6. Há alguma experiência marcante que você gostaria de compartilhar sobre o uso da literatura com sua turma?;
7. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera relevante?

O questionário foi elaborado como instrumento de coleta de dados com o objetivo de compreender as concepções práticas pedagógicas e experiências das professoras regentes no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, especialmente no que se refere ao uso da literatura infantil em sala de aula. Sua organização estrutura-se em duas partes complementares.

A primeira parte é composta por questões de caráter descritivo, voltadas à caracterização das participantes e do contexto escolar, contemplando aspectos como formação docente, tempo de atuação, experiência com alunos com TEA e recursos pedagógicos disponíveis. Essa etapa permite situar a realidade investigada e compreender o contexto no qual as práticas pedagógicas se desenvolvem.

A segunda parte reúne questões abertas e reflexivas, elaboradas com a intenção de favorecer a expressão das percepções, dificuldades, estratégias e possibilidades identificadas pelas docentes no trabalho com a literatura infantil junto a crianças com TEA. As questões foram pensadas de modo a possibilitar não apenas a descrição das práticas, mas também a manifestação de sentidos, significados e reflexões construídas pelas professoras a partir de sua experiência cotidiana.

As respostas permitem uma compreensão geral das concepções docentes acerca da literatura infantil como instrumento de ensino e de mediação no desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo das crianças com TEA, bem como das potencialidades e dos desafios enfrentados no contexto da sala de aula. Dessa forma, o questionário contribui para a análise da realidade investigada, subsidiando

reflexões críticas à luz da THC e orientando a etapa posterior de observação participante.

Quadro 4 – Síntese das respostas das professoras participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA

Aspecto investigado	P1	P2	Síntese analítica
Caracterização do aluno TEA	Está há dois meses com o aluno, que nunca havia frequentado a escola; relata distração e dificuldade de concentração	Afirma que o aluno possui “certa bagagem de conteúdo”, porém demonstra tédio em sala	Evidenciam-se contextos distintos de escolarização, mas ambas relatam dificuldades relacionadas à atenção e ao engajamento nas atividades
Comportamento e interação social	Relata dificuldades de convívio: não sabe brincar e apresenta comportamentos agressivos	Relata recusa em atividades em duplas e proximidade com colegas	A dificuldade de socialização aparece como aspecto comum nas duas situações
Dinâmica das atividades pedagógicas	Afirma que o aluno realiza as atividades com dificuldade e que ainda não realizou adaptações	Relata realizar adaptações, mas o aluno demonstra impaciência e tédio	Observa-se dificuldade no planejamento e na mediação pedagógica para alunos com TEA
Características no processo de aprendizagem	Aponta preferência por materiais concretos para matemática e letras	Também destaca o uso e a preferência por materiais concretos	O uso de materiais concretos surge como potencial facilitador do processo de aprendizagem
Influência do TEA no ensino-aprendizagem	Relata rigidez e resistência ao auxílio físico durante as atividades	Destaca inquietação, recusa ao toque, dificuldade em permanecer sentado e em trabalhar em grupo	Evidenciam-se rigidez comportamental, questões sensoriais e dificuldades de autorregulação
Estratégias pedagógicas utilizadas	Relata utilizar diálogo para tentar engajar o aluno	Relata diálogo e trocas de atividades com brinquedos	Percebe-se fragilidade no repertório de estratégias pedagógicas sistematizadas
Formação continuada	Afirma receber formação	Afirma receber formação	Apesar da existência de formação, questiona-se a efetividade desses processos

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base na entrevista realizada.

Quadro 5 – Síntese das respostas das professoras participantes sobre a literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA

Aspecto investigado	P1	P2	Síntese analítica
Uso da literatura infantil em sala de aula	Relata realizar contação de histórias	Relata realizar contação de histórias	Observa-se que a literatura infantil é compreendida predominantemente como prática de contação de histórias, indicando uma visão restrita desse recurso pedagógico
Contribuições da literatura para o desenvolvimento	Destaca que a literatura prende a atenção e que as crianças recontam as histórias “do jeitinho delas”	Relata interesse pelas histórias e gosto pela dramatização	Evidenciam-se contribuições relacionadas à imaginação, linguagem, atenção, socialização e faz de conta, aspectos relevantes ao desenvolvimento infantil
Adaptações nas atividades para o aluno TEA	Afirma não realizar adaptações, mas permanecer ao lado do aluno oferecendo apoio	Relata que o aluno se interessa pela dramatização, recorte, colagem e massinha, mas não por atividades em folhas	Nota-se fragilidade na sistematização de estratégias pedagógicas adaptadas, apesar da identificação de interesses do aluno
Desafios no trabalho com literatura infantil	Relata que o aluno não quer participar das atividades	Relata que, enquanto os demais alunos realizam várias atividades, o aluno TEA geralmente não participa	A participação do aluno com TEA emerge como principal desafio, possivelmente relacionada à ausência de estratégias pedagógicas intencionais
Estratégia desenvolvida no processo de ensino com o uso da literatura infantil	Relata não ter estratégia	Relata oferecer um objeto de apoio de preferência da criança	Tal dado revela a importância da mediação intencional e do planejamento pedagógico fundamentado teoricamente, de modo que a literatura infantil possa ser efetivamente utilizada como recurso promotor do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças
Experiências marcantes com literatura	Relata trabalho com “Os Três Porquinhos”, desenvolvido por meio de projetos e passeio pela cidade para explorar tipos de moradia	Relata gostar de explorar diversas possibilidades a partir de um mesmo tema literário	Destacam-se práticas com potencial interdisciplinar e significativo, evidenciando a literatura como eixo integrador das experiências
Informações adicionais consideradas relevantes	Não acrescenta novas informações.	Não acrescenta novas informações	A ausência de novos elementos pode indicar exploração limitada da literatura infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base na entrevista realizada.

Entre as respostas, notamos que alguns temas se destacam acerca do processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA. As características próprias do TEA exigem um olhar atento por parte do educador, pois envolvem especificidades no desenvolvimento que impactam diretamente os processos de aprendizagem e interação. Reconhecer essas particularidades não significa limitar a criança, mas compreender suas necessidades para planejar intervenções pedagógicas assertivas e inclusivas. A dificuldade de atenção e concentração pode se manifestar na dispersão diante de estímulos excessivos ou na fixação em interesses específicos. No contexto da literatura infantil, isso demanda estratégias como organização do ambiente, redução de estímulos distratores, uso de recursos visuais e atividades mais dinâmicas, favorecendo a permanência na tarefa.

O convívio social e a socialização representam dimensões essenciais no desenvolvimento da criança com TEA, já que podem existir desafios na reciprocidade, na partilha de interesses e na compreensão de normas sociais. A mediação por meio de histórias possibilita trabalhar situações do cotidiano, sentimentos e comportamentos esperados, ampliando gradativamente as habilidades sociais.

O diálogo assume papel estruturante no processo educativo, pois é por meio dele que se constroem significados. Com crianças com TEA, o diálogo precisa ser claro, objetivo e, muitas vezes, apoiado por pistas visuais, garantindo melhor compreensão e participação ativa. Os desafios com a literatura infantil estão frequentemente relacionados à interpretação de aspectos abstratos e simbólicos das narrativas. Assim, o professor pode utilizar estratégias como reconto com imagens, perguntas literais antes das inferenciais e associação da história com experiências reais da criança, tornando o conteúdo mais acessível.

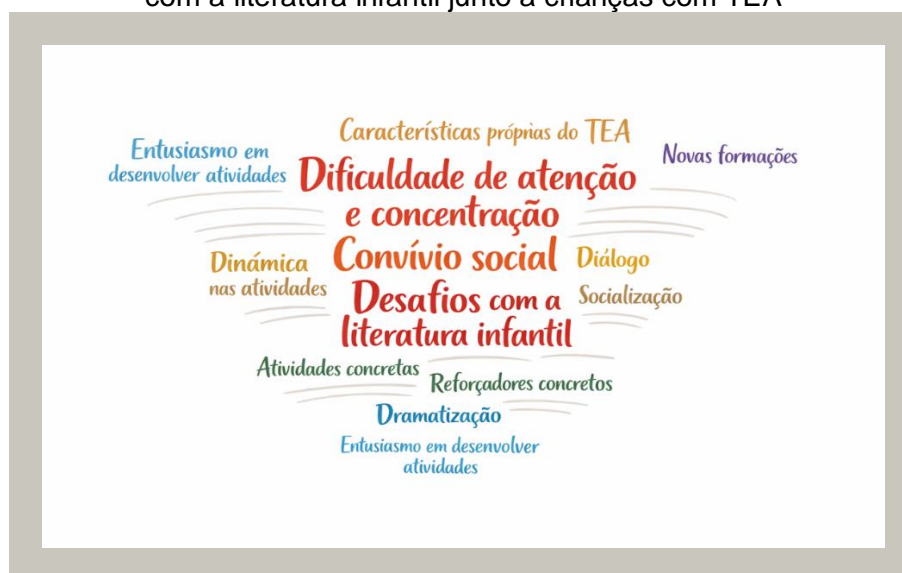
A dinâmica nas atividades precisa considerar previsibilidade e organização, rotinas estruturadas e explicitação das etapas da atividade reduzem ansiedade e promovem maior segurança para a participação. As atividades concretas favorecem a aprendizagem significativa ao transformar conteúdos abstratos em experiências palpáveis. Materiais manipuláveis, figuras, objetos reais e recursos visuais ampliam a compreensão e sustentam o interesse.

Os reforçadores concretos, quando utilizados de forma ética e planejada, auxiliam na motivação e na consolidação de comportamentos desejados, contribuindo para o avanço nas propostas pedagógicas. A dramatização, por sua

vez, amplia a compreensão de papéis sociais, emoções e sequências narrativas. Ao vivenciar personagens, a criança exercita habilidades comunicativas e sociais de maneira lúdica e significativa.

O entusiasmo em desenvolver atividades e a falta de novas formações evidenciam que a prática inclusiva depende do comprometimento profissional. A formação continuada possibilita atualização teórica e metodológica, fortalecendo intervenções que respeitem as singularidades da criança com TEA e promovam seu desenvolvimento integral.

Figura 1 – Os principais elementos que emergiram da análise dos dados acerca do trabalho com a literatura infantil junto a crianças com TEA



Fonte: produzida pela autora (2026), com base nos dados coletados.

A imagem permite perceber os principais elementos que emergiram da análise dos dados acerca do trabalho com a literatura infantil junto a crianças com TEA, alguns mais enfatizados, como dificuldade de concentração e convívio social, além de situações envolvendo o trabalho com a literatura infantil. É possível pensar prejuízos ao processo de desenvolvimento das crianças decorrentes a essas situações, uma vez que, tendo como base pressupostos de Vygotsky (2010), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das interações sociais mediadas culturalmente, já que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual. Tal compreensão apresenta a importância da mediação pedagógica intencional, especialmente no trabalho com a literatura infantil enquanto instrumento cultural

capaz de favorecer a atenção, a linguagem e a participação social da criança com TEA.

Situações como as que envolvem estratégias pedagógicas foram muito presentes também, o que indica a necessidade de pensar caminhos para a organização da atividade pedagógica de modo significativo. Podemos considerar, tendo como base Leontiev (2004), que a atividade humana é orientada por motivos que lhe conferem sentido, sendo fundamental que as propostas pedagógicas despertem o interesse da criança, pois para que uma atividade exista, ela deve responder a uma necessidade do sujeito. Assim, ao considerar os interesses do aluno com TEA e propor atividades concretas mediadas pela literatura infantil, o professor favorece o engajamento e a atribuição de sentido às ações desenvolvidas em sala de aula.

Em relação ao uso da literatura infantil em sala de aula, é possível logo constatar que a prática fica muitas vezes reduzida à contação de histórias. Embora a contação seja uma estratégia relevante, essa compreensão indica uma visão restrita da literatura infantil, limitada ao momento narrativo e desvinculada de outras possibilidades pedagógicas e mediadoras do desenvolvimento infantil. Conforme aponta Abramovich (2009), a literatura infantil não se esgota no ato de ouvir histórias, mas constitui um espaço de construção de sentidos, imaginação, linguagem e pensamento.

A literatura infantil, quando compreendida para além da contação de histórias, configura-se como um recurso pedagógico e mediador, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança com TEA. Ampliar essa concepção requer formação docente, possibilitando que a literatura seja utilizada como instrumento de mediação cultural, conforme defendem Leontiev (2004) e Vygotsky (2010), favorecendo processos de aprendizagem significativos e inclusivos.

A observação realizada em sala de aula permitiu compreender que a literatura infantil, embora presente na rotina pedagógica, ainda é explorada de forma limitada, restrita ao momento da contação de histórias, o que aponta para a necessidade de ressignificar esse recurso a práticas pedagógicas intencionalmente mediadas. Muitas vezes, a leitura acontece apenas como atividade de escuta, sem desdobramentos que favoreçam a interação, a reflexão e a construção de significados. Por exemplo, após a leitura de uma história como *Os Três Porquinhos*, seria possível propor uma dramatização para trabalhar papéis sociais e cooperação,

utilizar sequências ilustradas para organizar a compreensão temporal (início, meio e fim), explorar emoções dos personagens por meio de cartões visuais ou ainda desenvolver atividades concretas, como a construção das “casinhas” com diferentes materiais, relacionando a narrativa a experiências sensoriais e cognitivas.

Tais sugestões podem promover o desenvolvimento da criança com TEA na medida em que ampliam as possibilidades de mediação simbólica, favorecem a organização do pensamento e estimulam funções psicológicas superiores, como linguagem, memória voluntária, atenção e imaginação. A dramatização, por exemplo, contribui para o exercício da interação social e da compreensão de papéis, aspectos frequentemente desafiadores para essas crianças. A utilização de recursos visuais auxilia na organização temporal e na previsibilidade, favorecendo a compreensão narrativa e reduzindo possíveis níveis de ansiedade. Já as atividades concretas articuladas à história possibilitam a integração entre experiência sensorial e significado simbólico, promovendo a internalização de conceitos.

Outro exemplo consiste no uso de histórias para trabalhar habilidades sociais com crianças com TEA, por meio da adaptação do enredo em formato de história social, destacando comportamentos esperados, regras e sentimentos. Além disso, perguntas mediadas, reconto com apoio visual, uso de pictogramas e associação da narrativa a situações do cotidiano ampliam significativamente o uso da literatura infantil como instrumento de ensino. Dessa forma, a literatura deixa de ocupar um espaço meramente recreativo e passa a assumir função estruturante no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças.

A literatura infantil pode ser trabalhada por meio de estratégias como o reconto oral e visual, o uso de sequências ilustradas, dramatizações, jogos simbólicos e produções coletivas de narrativas, possibilitando o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da interação social e da atenção compartilhada. Conforme Vygotsky (2010), é por meio da mediação do adulto e do uso de instrumentos culturais que a criança se apropria dos significados socialmente construídos.

Na segunda pergunta, buscou-se às contribuições da literatura infantil, os relatos evidenciam que a ferramenta desperta o interesse e a atenção das crianças, favorecendo o envolvimento com as histórias, inclusive por meio do reconto “do jeitinho delas” como diz a professora 1 e da dramatização, indicando que a literatura tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da imaginação, da

linguagem oral, da atenção, da socialização e do faz de conta, aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (2010), o faz de conta e a imaginação ocupam papel central no desenvolvimento infantil, pois permitem à criança reorganizar experiências vividas, atribuir novos sentidos à realidade e ampliar suas possibilidades de atuação social. O reconto das histórias, ainda que realizado de forma singular, constitui-se como importante exercício de linguagem, pensamento, desenvolvimento simbólico.

Com base na THC, e tendo como base os dados coletados, podemos pensar em ampliar o trabalho com a literatura infantil em turmas com crianças com TEA, o que poderia ocorrer por meio de sequências didáticas organizadas a partir de obras literárias, compreendendo o texto como instrumento cultural mediador do desenvolvimento. Nesse sentido, a exploração da narrativa em diferentes momentos como a leitura inicial, a antecipação do enredo, a análise dos personagens e dos conflitos, favorece processos de internalização e ampliação da linguagem.

O uso de recursos amplia as possibilidades de mediação, contribuindo para a atenção e o engajamento, especialmente das crianças com TEA. A exploração das emoções dos personagens e a recriação das histórias, com diferentes finais, dialogam com o papel da imaginação e do faz de conta no desenvolvimento infantil, destacado por Wallon (2007). Além disso, ao integrar a literatura com outras linguagens, como artes, música e movimento, cria-se uma atividade significativa, conforme Leontiev (2004), na qual a criança atribui sentido à ação, fortalecendo o caráter mediador da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Na terceira pergunta, pretendeu-se compreender de que forma as professoras realizam adaptações pedagógicas para o aluno com TEA. Os relatos das professoras indicam que, embora haja a preocupação em permanecer ao lado do aluno com TEA, oferecendo apoio durante as atividades, não são realizadas adaptações pedagógicas propriamente ditas. A professora 1 afirma “não realizo adaptações, mas permaneço ao lado do aluno oferecendo apoio”, evidenciando que o suporte tem ocorrido de forma mais assistencial do que pedagógica. Tal prática revela uma compreensão ainda restrita da adaptação curricular, muitas vezes limitada ao acompanhamento individual, sem a necessária reorganização das propostas de ensino. A professora 2, destaca “o aluno demonstra maior interesse por dramatização, recorte, colagem e atividades com massinha, mas não se envolve

em atividades realizadas em folhas”. Essa fala evidencia a presença de pistas importantes sobre o perfil de aprendizagem da criança, especialmente no que se refere à preferência por experiências concretas e manipulativas. No entanto, mesmo diante dessa observação, não se identificam ajustes estruturados nas atividades propostas, como a adaptação de registros em papel para formatos mais visuais, concretos ou funcionais.

Para a THC, esses interesses configuram-se como elementos fundamentais para a organização das práticas pedagógicas, uma vez que, segundo Leontiev (2004), a atividade que possui sentido para a criança favorece o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento. Desconsiderar tais interesses limita as possibilidades de mediação e de construção de aprendizagens significativas.

Diante disso, podemos pensar em adaptações pedagógicas que sejam construídas a partir dos interesses manifestados pelo aluno, transformando-os em pontos de partida para o trabalho pedagógico. Parece ser mais interessante a substituição de atividades exclusivamente em folha por propostas concretas e manipulativas, como o uso de massinha, recorte e colagem, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem.

Importante pensarmos nas adaptações pedagógicas planejadas a partir dos interesses e das potencialidades manifestadas pelo aluno, tomando-os como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas. Vygotsky (2010) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da mediação intencional do adulto, considerando a ZDP da criança. Nesse sentido, a substituição de atividades exclusivamente em folha por propostas concretas e manipulativas como o uso de massinha para representar letras, números ou personagens das histórias, atividades de recorte e colagem para a construção de sequências narrativas e a elaboração de painéis coletivos, possibilita ao aluno participar ativamente do processo de aprendizagem. Conforme Leontiev (2004), a atividade que possui sentido para a criança favorece o engajamento e o desenvolvimento, uma vez que o significado atribuído à ação mobiliza a atenção, a linguagem e a interação. Assim, tais estratégias mantêm os objetivos de aprendizagem também para o aluno com TEA.

Ao mesmo tempo que verificamos possibilidades de desenvolvimento da criança com TEA por meio da literatura infantil, constatamos a baixa participação desse público em atividades dessa natureza, o que é um alerta importante. Leontiev (2004) ressalta que a participação da criança está diretamente relacionada ao

sentido atribuído à atividade, quando esta não desperta interesse ou não dialoga com suas necessidades, tende a ser rejeitada.

Diante desse cenário, entende-se que o trabalho com a literatura infantil seja reorganizado de forma a favorecer a participação ativa do aluno com TEA. Algumas estratégias incluem a antecipação das atividades, com apresentação prévia da história e dos materiais, a utilização de suportes visuais e concretos, como imagens, objetos e personagens e a organização das propostas em etapas curtas e claras, respeitando o tempo, o ritmo e os interesses do aluno.

Na quinta questão, que buscou entender sobre as estratégias de ensino, os dados coletados evidenciam a ausência de estratégias pedagógicas no trabalho com a literatura infantil, sendo que, em um dos casos, a ação docente restringe-se à oferta de um objeto de apoio de preferência da criança durante o momento da contação de histórias, com a finalidade de mantê-la mais tranquila e próxima da atividade. Embora essa prática possa contribuir para a regulação emocional e permanência no espaço, ela não se configura, por si só, como estratégia pedagógica de mediação da aprendizagem. Embora tal recurso possa favorecer o acolhimento inicial e a aproximação do aluno com a atividade, seu uso isolado, sem articulação com objetivos pedagógicos, limita o potencial formativo da literatura infantil.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, assegura o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, ao afirmar que deve ser garantida “a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial no currículo comum, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025a). Nesse sentido, a ausência de estratégias planejadas contraria os pressupostos da política, ao não assegurar condições efetivas de aprendizagem.

Vygotsky (2010), como vimos, destaca que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação intencional do adulto e do uso de instrumentos culturais, entre os quais se insere a literatura infantil. Do mesmo modo, Leontiev (2004) ressalta que a atividade pedagógica precisa ter sentido para a criança, sendo organizada de forma consciente e intencional para promover engajamento e aprendizagem. Assim, a simples oferta de um objeto de interesse, quando não integrada à proposta literária, não garante a apropriação dos conteúdos culturais nem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante disso, em consonância com o Decreto nº 12.686/2025, torna-se importante o planejamento de estratégias pedagógicas que articulem os interesses do aluno aos objetivos de aprendizagem, assegurando sua participação no currículo comum (Brasil, 2025a). No trabalho com a literatura infantil, isso pode se concretizar por meio da leitura fragmentada e progressiva das narrativas, aliada à construção de mapas visuais simples (início, meio e fim), podendo favorecer a organização do pensamento e a atenção do aluno com TEA, enquanto a possibilidade de escolha mediada dos livros promove autonomia e engajamento. Além disso, a adaptação das histórias em formato de histórias sociais e a mediação por pares podem auxiliar na compreensão dos aspectos sociais e emocionais das narrativas, bem como a interação com os colegas. Tais estratégias, fundamentadas na THC, compreendem a literatura infantil como instrumento simbólico, por meio da mediação intencional do professor (Vygotsky, 2010).

Na sexta questão, buscou-se compreender de que maneira a literatura infantil é inserida no planejamento pedagógico e quais desdobramentos são realizados a partir das obras trabalhadas. Diferentemente das respostas anteriores, uma das professoras apresentou uma experiência que demonstra maior intencionalidade e articulação metodológica no uso da literatura como eixo do trabalho docente. Ao relatar sua prática, a professora afirma: “Trabalhei *Os Três Porquinhos* por meio de um projeto, realizando inclusive um passeio pela cidade para explorar os diferentes tipos de moradia” (Professora A, 2025). A fala da professora na sexta questão, evidencia uma prática pedagógica significativa, na qual a literatura infantil é tomada como eixo estruturante do trabalho pedagógico, possibilitando articulações interdisciplinares e a ampliação das experiências das crianças para além do espaço da sala de aula. A partir de uma única obra literária, foram mobilizados conteúdos relacionados à linguagem, ao conhecimento de mundo e à vivência social, o que revela o potencial da literatura como mediadora do desenvolvimento infantil.

Durante a observação realizada em sala, foi possível perceber que o aluno com TEA demonstrou maior interesse e envolvimento nas atividades que retomavam elementos concretos da história, especialmente aquelas relacionadas às casas e aos materiais utilizados na construção, indicando que experiências vivenciais e contextualizadas favorecem sua participação. Nesse sentido, o aprofundamento do trabalho com a obra literária por meio de estratégias como a construção de maquetes das casas dos personagens, o uso de sequências visuais da narrativa, a

dramatização mediada com papéis definidos e o registro coletivo das experiências vividas no passeio, utilizando desenhos, fotos e objetos concretos possibilitam também um caminho para a aprendizagem cheio de significados, ampliando o acesso do aluno com TEA ao conteúdo trabalhado, garantindo sua participação ativa e atribuindo sentido às atividades, em consonância com os pressupostos da THC, que compreende a aprendizagem como processo mediado e socialmente construído.

Enfim, os dados coletados e observações realizadas apontam a necessidade de instrumentos que auxiliem o professor no planejamento e na sistematização de práticas pedagógicas mais intencionais e inclusivas. Nesse sentido, destaca-se a relevância do recurso educacional proposto por esta pesquisa, que tem como finalidade oferecer subsídios teórico-práticos para o uso da literatura infantil com crianças com TEA, apresentando sugestões de atividades mediadas, adaptações pedagógicas, estratégias de participação e possibilidades de articulação interdisciplinar. Tal material pode contribuir para ampliar o repertório docente, apoiar a reflexão sobre a prática e favorecer a compreensão da literatura infantil como eixo estruturante do trabalho pedagógico, potencializando sua função como instrumento de mediação do desenvolvimento, da aprendizagem e da inclusão no contexto da EI.

Essa proposta está alinhada à BNCC para a EI, que compreende a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e enfatiza os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao integrar a literatura infantil aos campos de experiências, o recurso educacional contribui para a ampliação das experiências culturais, linguísticas e sociais das crianças, favorecendo práticas pedagógicas que respeitam as singularidades e promovem a participação e o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

5 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A EI, primeira etapa da educação básica, possui papel relevante no processo educativo, conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), ao assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nessa etapa, a escola configura-se como um espaço privilegiado de interações, mediações e experiências culturais, fundamentais para o desenvolvimento humano.

Ao longo da história da humanidade, a literatura desempenha um papel significativo no desenvolvimento, contribuindo para a reflexão sobre escolhas, ações, emoções, desejos e valores. Cada época histórica compreende e produz a literatura de acordo com seu contexto social e cultural, possibilitando aos sujeitos ampliar, transformar e enriquecer suas próprias experiências vividas. Nesse sentido, a literatura, tanto oral quanto escrita, constituiu-se como um dos principais meios de transmissão de conhecimentos e informações ao longo da história, conforme aponta Cunha (1989). Desde os primórdios, o ser humano buscou se comunicar por meio da linguagem, utilizando diferentes suportes materiais, que evoluíram desde registros rudimentares até a invenção do papel e do livro.

Como discutido, a literatura pode estimular a criatividade, a cognição e o desenvolvimento das estruturas linguísticas e espaciais, entre outras habilidades essenciais na EI. No contexto da Educação Inclusiva, especialmente no trabalho com crianças com TEA, a literatura infantil configura-se como um importante recurso pedagógico, por favorecer a expressão de sentimentos, a ampliação do repertório simbólico e o estabelecimento de vínculos por meio da mediação docente. Conforme aponta Baldi (2009, p. 9) “a literatura, assim como outras formas de arte, contribui para a formação integral do indivíduo, não apenas no aspecto intelectual, mas também no emocional, uma vez que desperta sensibilidades, valores e afetos”. Nessa perspectiva, a literatura infantil, compreendida como manifestação artística ligada aos sentimentos humanos, mostra-se potente para promover experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as singularidades das crianças com TEA.

Diante disso, Santos, Campos e Freitas (2016, p. 61) afirmam:

Contar história no procedimento de ensinar e aprender não pode ser baseado em uma relação desinteressada de afeto, emoção, ou seja, sem que a emoção não esteja presente nessa troca bidirecional do professor com seus alunos. A ausência de emoção não pode estar se tornando lugar comum na contação de história e, pelo contrário, deve ser extremamente empolgante e emocional.

No contexto da EI, a presença efetiva da literatura infantil em sala de aula exige que o professor atue como mediador, com fundamentação teórica e metodológica consistente. Conforme apontam Bordini e Aguiar (1988), a fragilidade dessa base pode levar à utilização de práticas mecânicas ou superficiais, que não favorecem a construção de sentidos pelas crianças. Tal aspecto torna-se ainda mais relevante no trabalho com crianças com TEA, uma vez que a mediação docente é essencial para possibilitar o acesso ao texto literário, considerando as singularidades do desenvolvimento infantil.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a literatura constitui-se como um instrumento cultural capaz de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da interação social e da mediação intencional do professor (Vigotski, 2007). Nessa perspectiva, a leitura literária na EI não deve ser compreendida como uma atividade meramente ilustrativa, mas como uma experiência cultural significativa, na qual a criança atribui sentidos às narrativas a partir de suas vivências, emoções e formas próprias de se expressar.

Conforme ressalta Lajolo (2006, p. 15), o texto literário somente se constitui como leitura quando faz sentido para o leitor. Ainda que não tenha abordado casos de crianças com TEA, podemos considerar que é imprescindível nessas circunstâncias considerar suas formas de comunicação, seus interesses, ritmos e modos de interação, evitando práticas homogêneas que possam afastá-las do universo literário. A desconsideração das experiências prévias e das possibilidades de leitura das crianças pode resultar em um distanciamento entre o sujeito e o texto, comprometendo o processo de formação leitora desde a infância.

Nessa direção, Mafra (2003) defende que o educador precisa reconhecer o estudante como sujeito que já chega à escola com uma trajetória de experiências culturais e de leitura, ainda que distintas das práticas escolares tradicionais. Na EI inclusiva, essa compreensão se traduz na valorização das múltiplas formas de

acesso à literatura, seja por meio da oralidade, das imagens, do lúdico e dos recursos sensoriais, possibilitando que as crianças com TEA construam sentidos, ampliem seu repertório simbólico e se apropriem da cultura literária de forma significativa.

Assim, cabe à escola e ao professor promover um equilíbrio entre as propostas pedagógicas institucionalizadas e as experiências culturais das crianças, assegurando práticas de leitura mediadas, dialógicas e inclusivas. A valorização dessas experiências torna-se condição fundamental para que a literatura infantil cumpra seu papel humanizador e formativo, contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as crianças, sem exceção.

Entre as estratégias de mediação literária, destaca-se a leitura compartilhada, na qual o professor realiza a leitura em voz alta, utilizando entonação, pausas e expressões faciais, favorecendo a atenção conjunta e a compreensão da narrativa. Segundo Abramovich (2009), esse tipo de leitura possibilita que a criança se envolva afetivamente com a história, mesmo quando ainda não domina a linguagem verbal. Para crianças com TEA, a leitura compartilhada pode ser potencializada com o apoio de recursos visuais, como imagens ampliadas, pranchas de comunicação ou objetos concretos relacionados à história, facilitando a atribuição de sentidos.

Outra estratégia relevante é o uso de livros com estrutura previsível e repetitiva, que favorecem a antecipação e a organização do pensamento, aspectos importantes para muitas crianças com TEA. De acordo com Luria (1986), a previsibilidade contribui para a regulação do comportamento e para a internalização de significados, especialmente quando mediada por um adulto.

A dramatização de histórias e o reconto por meio de brincadeiras simbólicas também se configuram como práticas de mediação literária. Conforme Leontiev (2004), o brincar ocupa lugar central no desenvolvimento infantil, pois permite à criança atribuir novos sentidos às experiências vividas. No caso das crianças com TEA, a dramatização pode ocorrer com apoio de fantoches, personagens em miniatura ou encenações guiadas pelo professor, respeitando os limites e as possibilidades de cada criança.

Além disso, a organização do ambiente de leitura, com espaços tranquilos, rotinas previsíveis e tempos flexíveis, contribui para a participação das crianças com TEA nas atividades literárias. Mantoan (2003) destaca que práticas inclusivas exigem adaptações pedagógicas que não empobrecem o currículo, mas ampliam as

formas de acesso ao conhecimento. Assim, a mediação literária, quando planejada e fundamentada teoricamente, possibilita que a literatura infantil atue como instrumento de desenvolvimento, inclusão e humanização na EI.

Conforme Vigotski escreve:

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia, tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (Vigotski, 2009b, p. 14).

Diante dessa afirmação é possível entender que, para que haja um trabalho efetivo com a literatura infantil, é necessário acreditar no desenvolvimento cognitivo da criança e entender a importância do elemento da imaginação, como base da atividade cultural criadora do ser humano. Por isso o contar histórias às crianças faz parte das práticas de várias culturas. O caráter lúdico, nesta perspectiva, é essencial para o trabalho com crianças. Quando bem direcionado, o lúdico, além de proporcionar um aprendizado, traz benefícios à saúde física, mental, social e intelectual da criança.

Diante dos dados produzidos ao longo da pesquisa, evidencia-se que a literatura infantil, quando integrada às práticas pedagógicas da EI e mediada de maneira planejada pelo professor, favorece o desenvolvimento global da criança com TEA. As situações de contação de histórias observadas revelaram avanços na atenção compartilhada, na ampliação do vocabulário, na expressão de emoções e na participação das interações sociais, ainda que em ritmos singulares. Tais resultados acentuam os pressupostos da THC ao indicar que o desenvolvimento não ocorre de forma espontânea, mas é potencializado pela mediação do outro e pelo acesso aos bens culturais. Assim, a literatura infantil mostrou-se um recurso pedagógico potente no contexto investigado, contribuindo para a construção de práticas inclusivas e para a organização de experiências educativas que respeitam as especificidades das crianças com TEA, ao mesmo tempo em que ampliam suas possibilidades de aprendizagem e de inserção social.

Tendo como base o exposto, nosso recurso educacional consiste em um esforço no sentido de elaborar orientações para o uso da literatura infantil no trabalho pedagógico em turmas que tenham crianças com TEA. A sistematização considera dados coletados, observações realizadas e análises feitas. É a discussão do próximo tópico.

5.1 Recurso Educacional: Orientações para Trabalho com Literatura Infantil em Turmas com Crianças TEA

As análises realizadas evidenciam tanto limites quanto as possibilidades do uso da literatura infantil em turmas da EI que incluem crianças com TEA. Pareceu-nos oportuno, portanto, um esforço no sentido de propor orientações para o trabalho pedagógico nesses contextos de modo a promover o desenvolvimento de todas as crianças. Com base na THC, partimos do pressuposto que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social e da apropriação de instrumentos culturais. Nessa perspectiva, ressaltamos a ação intencional do professor. Embora a literatura seja reconhecida como instrumento cultural privilegiado para promover o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das interações sociais, constatou-se que, em determinados contextos, seu potencial formativo não se efetiva plenamente junto às crianças TEA quando as propostas não consideram suas especificidades. Nessas situações, a atividade literária pode permanecer no plano da escuta passiva, sem garantir participação significativa ou construção de sentidos.

Nesse sentido, empreendemos um esforço no sentido de propor orientações para o trabalho pedagógico nesses contextos, de modo a favorecer o desenvolvimento de todas as crianças. Com base na fundamentação adotada, compreendemos que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação social e da apropriação de instrumentos culturais. No entanto, para que essa mediação produza efeitos no caso da criança com TEA, é necessário que a ação docente seja intencionalmente reorganizada, contemplando adaptações metodológicas, uso de recursos visuais e concretos, explicitação de elementos implícitos da narrativa e consideração dos interesses específicos da criança.

A compreensão das especificidades do TEA impõe à prática pedagógica a necessidade de reorganização do ensino, especialmente na EI, etapa em que a literatura ocupa lugar central na formação cultural da criança. Considerando

características frequentemente presentes no TEA, como dificuldades na comunicação e linguagem, desafios na interação social, rigidez comportamental, limitações na simbolização e dificuldades na regulação emocional, torna-se possível estabelecer articulações entre tais aspectos e o trabalho sistematizado com a literatura infantil.

No que se refere à comunicação e à linguagem, muitas crianças com TEA apresentam dificuldades na comunicação, na compreensão de inferências e na organização discursiva (APA, 2014). A literatura infantil, quando mediada de forma intencional, pode favorecer a ampliação do vocabulário, a compreensão textual e o desenvolvimento da linguagem simbólica. Conforme Vigotski (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação de signos culturalmente elaborados, sendo a linguagem o principal instrumento desse processo. A narrativa literária, enquanto prática cultural, amplia o repertório simbólico da criança e cria condições para a internalização de estruturas linguísticas mais complexas.

No campo da interação social, considerando que crianças com TEA podem apresentar dificuldades na reciprocidade social e na atenção compartilhada (APA, 2014), a leitura mediada em pequenos grupos e as dramatizações orientadas constituem-se como experiências pedagógicas relevantes. A literatura cria situações simbólicas que possibilitam discutir conflitos, emoções e regras sociais, favorecendo a construção de repertórios sociais por meio da mediação do adulto. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano interpsicológico, nas interações sociais, para posteriormente internalizar-se no plano intrapsicológico. Assim, a mediação docente durante a leitura literária possibilita a ampliação das formas de participação social da criança com TEA.

A rigidez cognitiva e comportamental, característica frequentemente associada ao TEA, pode ser trabalhada a partir da própria estrutura narrativa, que organiza acontecimentos em sequência lógica e temporal. A previsibilidade das histórias contribui para a compreensão de encadeamentos causais, ao mesmo tempo em que permite a introdução mediada de situações que envolvem mudança e resolução de conflitos. Segundo Leontiev (1978), a atividade humana é orientada por objetivos e mediada por instrumentos culturais, nesse sentido, a literatura pode ser compreendida como instrumento que organiza a atividade psíquica e amplia os modos de ação da criança no mundo.

No que concerne à regulação emocional, a literatura infantil apresenta-se como instrumento privilegiado para a identificação e nomeação de emoções. Ao explicitar sentimentos das personagens e estabelecer relações com experiências vividas pelas crianças, o professor contribui para a ampliação do vocabulário emocional e para o desenvolvimento da autorregulação. Luria (1991) destaca que os processos psicológicos superiores são historicamente constituídos e dependem da mediação cultural, logo, a aprendizagem organizada intencionalmente pode promover avanços qualitativos no desenvolvimento.

Por fim, considerando possíveis limitações no jogo simbólico e na imaginação, a literatura assume papel fundamental no desenvolvimento do pensamento representacional. Vigotski (2009b) afirma que a imaginação é uma função psicológica superior construída socialmente e diretamente relacionada às experiências culturais vivenciadas pela criança. A narrativa literária amplia horizontes culturais e promove a reorganização da experiência, favorecendo a formação de novas estruturas de pensamento.

Considerando, como já anunciado algumas vezes, que o desenvolvimento não ocorre de forma espontânea, mas por meio da mediação social e da apropriação dos instrumentos culturais historicamente produzidos, a literatura infantil constitui-se como instrumento pedagógico estruturante no processo de inclusão escolar, desde que integrada a práticas intencionalmente organizadas, com planejamento prévio, diversificação metodológica e adequação de recursos. Assim, o trabalho sistematizado com a literatura pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a efetivação da Educação Inclusiva na EI.

Assim, não se trata de questionar o valor da literatura infantil, mas de reconhecer que, sem a devida mediação e flexibilização das propostas pedagógicas, ela pode não alcançar seu objetivo formativo junto a todos os alunos. Ressalta-se, portanto, a centralidade da ação intencional do professor como elemento que transforma a literatura em instrumento efetivo de desenvolvimento. A seguir, apresentamos orientações para o trabalho com literatura infantil em turmas que incluem crianças com TEA, considerando essa necessária articulação entre teoria, prática e inclusão.

Organização do ambiente

A organização do ambiente de leitura não se restringe ao arranjo físico do espaço, mas envolve a criação de condições objetivas para a mediação pedagógica. Um ambiente estruturado, previsível e intencionalmente planejado favorece a atenção compartilhada, reduz a ansiedade diante de mudanças e amplia as possibilidades de participação da criança com TEA. À luz da Teoria Histórico-Cultural, o espaço organizado constitui elemento que potencializa a apropriação da linguagem, da imaginação e da experiência estética proporcionada pela literatura.

Orientações:

- Delimitar o espaço de leitura de forma clara e previsível;
- Reduzir estímulos visuais e sonoros excessivos;
- Organizar os assentos de modo a favorecer a atenção compartilhada;
- Disponibilizar os livros ao alcance das crianças.

Ações docentes:

- Posicionar a criança com TEA próxima ao professor;
- Evitar excesso de cartazes ou objetos que possam distrair no momento da leitura;
- Antecipar visualmente que aquele é o “momento da história”.

Dramatização de histórias e o reconto por meio de brincadeiras simbólicas

A dramatização e o reconto da história por meio da brincadeira simbólica configuram-se como estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de apropriação da narrativa, ultrapassando a escuta passiva e promovendo a internalização de significados. Na Educação Infantil inclusiva, tais práticas assumem relevância ainda maior, pois possibilitam que a criança com TEA participe ativamente da construção da experiência literária.

Orientações:

- Selecionar personagens com ações bem definidas;
- Utilizar adereços simples (máscaras, fantoches, objetos);
- Organizar a atividade em etapas previsíveis;
- Oferecer modelo antes da execução.

Ações docentes:

- Distribuir papéis de forma intencional, considerando o perfil da criança;
- Demonstrar a ação antes de solicitar que a criança a realize;
- Nomear gestos e falas durante a encenação;
- Incentivar a imitação e valorizar pequenas participações.

Uso de livros com estrutura previsível e repetitiva

O uso de livros com estrutura previsível e repetitiva favorece a participação da criança com TEA ao oferecer estabilidade narrativa e suporte à organização do pensamento. Quando mediada intencionalmente, a repetição transforma-se em instrumento de desenvolvimento, contribuindo para a ampliação da linguagem, da memória, da atenção voluntária e da interação social. Assim, a previsibilidade deixa de ser apenas característica textual e passa a integrar a organização pedagógica do ensino inclusivo.

Orientações:

- Associar repetição a variações graduais;
- Integrar elementos concretos à narrativa repetitiva.

Ações docentes:

- Repetir a história destacando expressões-chave;
- Introduzir pequenas variações após domínio do enredo;
- Relacionar a narrativa a situações do cotidiano da criança.

Leitura compartilhada

A leitura compartilhada constitui prática pedagógica em que adulto e criança constroem conjuntamente o sentido da narrativa. Diferentemente da leitura meramente expositiva, essa modalidade pressupõe interação, diálogo, antecipação e negociação de significados. No contexto da Educação Infantil inclusiva, a leitura compartilhada assume papel central ao favorecer a atenção conjunta, a ampliação da linguagem e a participação ativa da criança com TEA.

Orientações:

- Posicionar o livro de forma visível para todos;
- Alternar leitura com pausas dialógicas;
- Nomear imagens, ações e emoções;
- Utilizar perguntas objetivas e abertas.

Ações docentes:

- Apontar para as ilustrações enquanto lê;
- Solicitar que a criança indique personagens;
- Fazer pausas estratégicas para que a criança complete frases;
- Validar respostas verbais e não verbais (gestos, apontamentos, expressões).

Práticas de leitura mediadas, dialógicas e inclusivas

A mediação pedagógica é elemento central na organização do ensino. O professor atua como sujeito que interpreta, problematiza, amplia e organiza os significados presentes na narrativa. As práticas de leitura mediadas, dialógicas e inclusivas compreendem a organização intencional do ensino em que a literatura infantil é mobilizada como instrumento cultural capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a leitura não se limita à escuta passiva, mas constitui espaço de interação, construção de sentidos e participação ativa de todas as crianças.

Orientações:

- Planejar previamente objetivos de desenvolvimento;
- Selecionar estratégias compatíveis com as necessidades da turma;
- Utilizar recursos visuais e concretos como apoio;
- Antecipar possíveis dificuldades de compreensão;
- Formular perguntas abertas e também objetivas;
- Incentivar antecipações;
- Explorar emoções e intenções dos personagens;
- Valorizar diferentes formas de resposta (verbal e não verbal).

Ações docentes:

- Destacar elementos centrais da narrativa (personagens, conflitos, desfecho);
- Reformular falas da criança ampliando o vocabulário;
- Utilizar imagens, cartões e objetos para apoiar a compreensão;
- Intervir quando necessário para sustentar a participação;
- Pausar a leitura para promover diálogo;
- Solicitar que a criança complete frases repetitivas;
- Perguntar “Por que você acha que isso aconteceu?”;
- Incentivar reconto parcial durante a leitura.

Consideração das formas de comunicação, interesses, ritmos e modos de interação

Reconhecer e considerar as formas de comunicação, os interesses, os ritmos e os modos de interação da criança com TEA constitui condição fundamental para a organização do ensino. Tal compreensão desloca o foco das limitações para as possibilidades de mediação, permitindo que o professor planeje intervenções coerentes com as singularidades da criança.

Orientações:

- Reconhecer e validar todas as formas de comunicação;

- Utilizar apoio visual (imagens, cartões, objetos concretos);
- Modelar a ampliação da fala ou do gesto;
- Favorecer situações de comunicação funcional;
- Identificar temas, personagens ou objetos de interesse;
- Integrar esses interesses às atividades de leitura;
- Utilizar o interesse como motivador para participação.

Ações docentes:

- Nomear o gesto realizado pela criança (“Você quer o livro?”);
- Transformar vocalizações em linguagem ampliada;
- Incentivar escolhas por meio de imagens;
- Criar situações em que a criança precise solicitar ou responder;
- Relacionar a narrativa ao tema de interesse da criança;
- Adaptar personagens ou elementos da história;
- Utilizar objetos relacionados ao interesse durante a dramatização.

Avaliação contínua e replanejamento pedagógico

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção ou retenção. A atuação docente fundamentada teoricamente implica compreender que a inclusão não se efetiva por meio de adaptações isoladas, mas por uma organização intencional do ensino. O professor, enquanto mediador, transforma o ambiente, a linguagem e as interações em instrumentos de desenvolvimento, promovendo avanços qualitativos na participação, na comunicação e na aprendizagem da criança.

Orientação:

- Assumir postura investigativa frente às práticas desenvolvidas.

Ações docentes:

- Registrar comportamentos, avanços e dificuldades observadas;
- Identificar mudanças após intervenções mediadas (ex.: aumento de participação, maior contato visual, ampliação do vocabulário, maior permanência na atividade);
- Reorganizar estratégias quando não produzem os efeitos esperados;
- Dialogar com equipe pedagógica e família.

Em todas as ações sugeridas, é importante considerar o papel da imaginação e da função simbólica no desenvolvimento da criança. Em *Imaginação e criação na infância*, Vygotsky (2009b) afirma que a imaginação é resultado da reelaboração das experiências vividas. A literatura infantil amplia essas experiências ao apresentar situações, conflitos e personagens que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato. Para a criança com TEA, cuja função simbólica pode demandar maior mediação, o professor deve utilizar recursos manipuláveis que apoiem a compreensão e estimulem a construção de significados.

Outro aspecto central refere-se à necessidade de explorar os interesses específicos da criança com TEA como ponto de partida para o trabalho literário. Considerando que muitas crianças do espectro apresentam interesses restritos ou hiper foco em determinados temas, o professor pode integrar esses elementos às propostas de leitura, ampliando o engajamento e criando pontes entre o universo da criança e os conteúdos culturais apresentados. Tal prática potencializa a participação ativa e favorece a internalização dos conhecimentos, conforme a perspectiva histórico cultural, de que a aprendizagem ocorre por meio da mediação cultural significativa.

Assim, ao reconhecer as especificidades do TEA e planejar intervenções que articulem imaginação, função simbólica e interesses da criança, a literatura infantil deixa de ser apenas um recurso narrativo e passa a constituir-se como instrumento estruturante de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Outra orientação que deve perpassar todo o trabalho refere-se à flexibilização das formas de participação e expressão. Considerando que o desenvolvimento ocorre por meio da apropriação cultural mediada, é necessário oferecer diferentes possibilidades de interação com o texto: reconto oral, dramatização, organização de

sequências visuais, modelagem ou representação simbólica. Essas alternativas favorecem a internalização dos conteúdos e respeitam diferentes modos de aprender.

Por fim, enfatiza-se que o trabalho com literatura infantil em turmas inclusivas deve estar pautado na compreensão de que o ensino precede o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998), é a aprendizagem mediada que impulsiona o avanço das funções psicológicas superiores. Dessa forma, a literatura, quando planejada como instrumento cultural e mediada intencionalmente, torna-se potente recurso para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com TEA na Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa, retoma-se que o objetivo geral foi analisar o papel da literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para tanto, buscou-se, por meio dos objetivos específicos, compreender o desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, analisar práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com TEA nesse contexto, investigar práticas de ensino mediadas pela literatura infantil e, por fim, elaborar um Recurso Educacional que potencialize o uso da literatura junto a essas crianças. A partir desse percurso, evidencia-se a relevância da literatura infantil como instrumento mediador no desenvolvimento, na aprendizagem e na inclusão, contribuindo significativamente para práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A análise evidencia que a literatura infantil, quando compreendida para além de sua dimensão recreativa, constitui-se como instrumento pedagógico potente no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA na Educação Infantil. Entretanto, os dados revelam que em muitos contextos escolares sua utilização ainda ocorre de forma limitada, frequentemente restrita ao momento da contação de histórias, sem desdobramentos intencionais que favoreçam a ampliação das experiências cognitivas, sociais e linguísticas.

Observou-se que a simples presença da literatura na rotina não garante, por si só, práticas inclusivas. O que potencializa seu uso é a mediação do professor, a organização de estratégias estruturadas, a flexibilização das propostas pedagógicas e a consideração das especificidades do aluno com TEA. A literatura, quando planejada como eixo articulador do trabalho pedagógico, possibilita o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da função simbólica e das habilidades sociais, aspectos fundamentais na Educação Infantil.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais mediadas. Nesse sentido, a literatura infantil cria um espaço privilegiado de trocas, diálogo e construção coletiva de sentidos, favorecendo a participação da criança com TEA em práticas culturais compartilhadas. Quando associada a recursos visuais, atividades concretas,

dramatizações e diferentes formas de expressão, amplia-se o acesso ao currículo e fortalece-se a aprendizagem significativa.

Os resultados também apontam para a necessidade de ampliar a compreensão docente acerca da adaptação curricular, superando práticas centradas apenas no acompanhamento individual e avançando para reorganizações das estratégias de ensino. A formação continuada mostra-se elemento essencial para que o professor reconheça a literatura como instrumento de mediação cultural e desenvolvimento humano.

Reconhecemos que esta investigação apresenta limites inerentes ao seu delineamento metodológico, especialmente no que se refere ao recorte contextual específico, ao número de participantes e ao tempo de acompanhamento das intervenções, fatores que restringem a generalização dos resultados. Ademais, os desafios relacionados às singularidades do desenvolvimento de crianças com TEA e às condições institucionais da Educação Infantil evidenciam a complexidade da implementação de práticas mediadoras intencionais no cotidiano escolar. Apesar dos limites, é possível constatar avanços.

Este estudo avança ao sistematizar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a compreensão da literatura infantil como instrumento cultural capaz de promover mediações qualificadas no processo de desenvolvimento de crianças com TEA. Avança, ainda, ao articular fundamentos teóricos consistentes com práticas pedagógicas concretas, oferecendo subsídios para professores da Educação Infantil que atuam em contextos inclusivos. Ao evidenciar que a intencionalidade docente e a organização da atividade literária podem favorecer a ampliação da linguagem, da imaginação e das interações sociais, a pesquisa contribui para o fortalecimento de práticas inclusivas fundamentadas cientificamente. Como perspectivas futuras, é possível investir na intervenção e na ampliação e diversificação do público, além de atividades que possam de fato investigar de modo mais empírico como as crianças reagem a atividades de literatura infantil propostas.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil, inserida de maneira planejada, inclusiva e mediada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança com TEA na Educação Infantil. Mais do que um recurso didático, ela se configura como espaço de construção de sentidos, ampliação de experiências e fortalecimento das interações sociais, reafirmando seu papel como instrumento formador e transformador no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association Mental Hospital Service, 1952.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-II**. 2. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1968.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais: DSM-V**. São Paulo: Manole, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTONIUK, Sérgio Antônio. Transtornos do espectro autista: classificação, epidemiologia, neurobiologia e etiologia. *In*: KEINERT, Marina Heloísa Jankovic Meinberg; ANTONIUK, Sérgio Antônio. **Espectro autista: o que é? O que fazer?** Curitiba: Íthala, 2012. p. 22-30.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo: conceito e diagnóstico**. Autismo infantil: novas tendências e perspectiva. São Paulo: Atheneu, 2015.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462000000600010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2026.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/. Acesso em: 4 fev. 2026.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 13563,

Brasília, DF, 16 jun. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politic_aeduc ESPECIAL.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 fev. 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 e dispõe sobre o diagnóstico precoce, a atenção multidisciplinar e o acesso ao sistema único de saúde. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 fev. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta da criança**: passaporte da cidadania. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_saude_menina_passaporte_cidadania.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_pessoas_tea.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças será implementada no Brasil até 2027**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 13 jan. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/11a-revisao-da-classificacao-internacional-de-doencas-sera-implementada-no-brasil-ate-2027>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho; KOHLE, Érika Christina. Criação de livro de contos: importância do desenvolvimento da capacidade autoral de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 26, e66876, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/66876/751375156649>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CAMPOS, Ana Maria de; OLIVEIRA, João Carlos. **Literatura infantil e juvenil no Brasil**: história e formação. São Paulo: Cortez, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 159-172, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14548/15494>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo. 2018. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero no Brasil: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MWbkd5gNtMT77mSwpRtPMry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2026.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Curitiba: UFPR, 2008.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 1, p. 1-116, mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.jped.com.br/pt-autismo-e-doencas-invasivas-desenvolvimento-articulo-resumen-X2255553604030150>. Acesso em: 11 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **The Nervous Child**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 217-250, Jun. 1943.

KEINERT, Marina Heloísa Jankovic Meinberg; ANTONIUK, Sérgio Antônio. **Espectro autista: o que é? O que fazer?** Curitiba: Íthala, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Mário; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma introdução**. São Paulo: Ática, 1984.

LAMPREIA, Carla. **Autismo: manual ESAT e vídeo para rastreamento precoce**. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 2013.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria Sílvia Cintra Martins. Brasília, DF: Marxists Internet Archive, 1978.

LEONTYEV, Alexei Nikolaevich. **Problems of the development of the mind**. Moscou: Progresso, 1981.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral: pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 3.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leitura e formação do leitor: a escola e a literatura**. São Paulo: Global, 2003.

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

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alves. Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 43-51, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/mpRb7qhdwHdKQds4ddgLQsD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. Breve história das classificações psiquiátricas. **Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 74-91, jan./abr 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2019v16n1p73/38451>. Acesso em: 15 fev. 2026.

NEUMANN, Michelle M.; NEUMANN, David L. Tablets com tela sensível ao toque e a alfabetização emergente. **Early Childhood Education Journal**, [S. l.], v. 42, n. 4, p. 231-239, Sep. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 10. ed. São Paulo: USP, 2018.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PERISSINOTO, Jacy. Distúrbios da linguagem. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista (org.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995. p. 97-108.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

RAMOS, Ana Margarida; RAMOS, Rui. Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, n. 19, p. 17–24, abr. 2013. Disponível em: https://www.cienciavita.pt/portal/en/A518-4886-E7E6?utm_source=chatgpt.com.

REIS, Helena Isabel; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 183-194, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mm7t7rbXM4jgGh7sw7FPnPd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SANTOS, Fabiano de Carvalho; CAMPOS, Ana Maria de Araújo; FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **A contação de histórias**: contribuição à neuroeducação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2026.

VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Brincando com histórias infantis**: uma contribuição da análise do comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens. 2. ed. Santo André: Laercio Vasconcelos, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995 v. 3 (Obras Escogidas).

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997 (Obras Escogidas).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. A questão do meio na pedologia. Tradução de M. P. Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010 (Trabalho original publicado em 1935). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/6jP7zKkXxgqkQxXbJzK3dFs/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6c8dXhGv7YkqkHjXcG7rKzN/>. Acesso em: 5 mar. 2026.

WALLON, Henri. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WING, Lorna. The continuum of autistic characteristics. *In*: SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Garry B. **Diagnosis and assessment in autism**. New York: Plenum Press, 1988. p. 91-110.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Prezada professora, queremos convidá-la a participar da pesquisa intitulada: *A literatura infantil no processo de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista*, que compõe a pesquisa de mestrado da professora Taíssa Sá da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (PROFEI/UEM), sob a orientação do Professor Dr. Gilmar Alves Montagnoli, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM (DTP/UEM).

O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições da Literatura Infantil na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, em uma escola da rede regular de ensino de Floráí/PR, a fim de buscar estratégias que auxiliem no processo. Sua colaboração é essencial para o progresso desta pesquisa. Caso aceite participar, será convidada para uma entrevista com duração aproximada de 30 minutos em sua hora atividade, na qual poderá compartilhar um pouco de questões referentes ao processo de alfabetização de alunos diagnosticados com TEA.

Ressaltamos que a pesquisa segue as exigências éticas da UEM, sendo as informações coletadas tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, bem como utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Sua identidade será preservada durante todas as etapas da pesquisa e posteriormente, na fase de divulgação científica. Caso deseje, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento. Contudo, gostaria de ressaltar que sua participação é muito importante, visto que os benefícios advindos da pesquisa auxiliarão você e outros professores no ensino e na aprendizagem para professores que trabalham com alunos com TEA.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos, pode nos contatar nos números abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Seguem os contatos do Comitê: Endereço: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel do CEP/UEM: (44) 3011-4597. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. E-mail: copep@uem.br.

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado sobre a pesquisa coordenada pela Profa. Taíssa Sá da Silva e orientada pelo Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli e () concordo ou () não concordo em participar da pesquisa, registrando meu consentimento.

Data: _____

Assinatura ou impressão digital _____

Eu, Taíssa Sá da Silva, pesquisadora responsável pelo TCLE, confirmo que todas as informações sobre o projeto de pesquisa foram fornecidas.

Data: _____

Assinatura da pesquisadora _____

Dúvidas sobre a pesquisa podem ser esclarecidas com a pesquisadora e o orientador.

Taíssa Sá da Silva

Fone: (44) 9.98146582

E-mail: taissasilva.uem.turma4@gmail.com

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli

Fone: (44) 9.98906880

E-mail: gamontagnoli@uem.br

Apêndice B – Roteiro para Entrevista com a Professora da Educação Infantil

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos conduzindo uma pesquisa sobre o atendimento escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista e a contribuição da literatura infantil como instrumento de ensino para essas crianças. Acreditamos que sua contribuição será valiosa para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, gostaríamos desse momento para entrevistá-lo/a e coletar algumas informações. Garantimos que todas as informações respeitarão os princípios éticos da pesquisa, e dados pessoais, como nomes e datas, serão mantidos em sigilo. Agradecemos desde já sua colaboração.

Nome:

Formação:

Tempo de profissão:

Tempo como PAEE:

Quantidade de alunos atendidos:

Sobre o processo de ensino-aprendizagem:

1. Fale um pouco sobre o aluno com TEA que você atende.
2. Como é a relação dele com você, com os demais colegas e professores?
3. Comente sobre a dinâmica das atividades que você desenvolve com esse aluno.
4. O aluno apresenta alguma característica específica no processo de ensino-aprendizagem?
5. De que modo você considera que as características do TEA influenciam no processo de ensino-aprendizagem?

6. Que estratégias você utiliza diante das circunstâncias?
7. Você recebe formação específica relacionada à sua área de atuação? Com que frequência? Como são os processos formativos?

Sobre a literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem:

1. Comente sobre o trabalho que desenvolve com literatura infantil em sala de aula.
2. De que modo você percebe que a literatura infantil contribui no processo de desenvolvimento das crianças?
3. E em relação às crianças com TEA, como são essas atividades? Há diferenças em relação às demais crianças? São realizadas adaptações? De que modo?
4. Você percebe desafios específicos no trabalho pedagógico com literatura infantil com esse aluno?
5. Você desenvolve alguma estratégia que tem ajudado nesse processo?
6. Há alguma experiência marcante que você gostaria de compartilhar sobre o uso da literatura com sua turma?
7. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera relevante?