

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

CARINA DE MOURA MACHADO

**LITERATURA INFANTIL E ENSINO COLABORATIVO: TECENDO CAMINHOS
PARA A COMPREENSÃO LITERÁRIA DE ESTUDANTES COM TEA A PARTIR
DA OBRA CHAPEUZINHO VERMELHO**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

CARINA DE MOURA MACHADO

**LITERATURA INFANTIL E ENSINO COLABORATIVO: TECENDO CAMINHOS
PARA A COMPREENSÃO LITERÁRIA DE ESTUDANTES COM TEA A PARTIR
DA OBRA CHAPEUZINHO VERMELHO**

**Dissertação de Mestrado apresentado
ao Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* Mestrado em Educação, na
Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – URI, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, Área de
Concentração Educação e Linha de
Pesquisa: Processos Educativos,
Linguagens e Tecnologias.**

**Orientadora: Profa. Dra. Laísa Veroneze
Bisol**

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2025

M13I Machado, Carina de Moura
Literatura infantil e ensino colaborativo : tecendo caminhos
para a compreensão literária de estudantes com TEA a partir da
obra Chapeuzinho Vermelho / Carina de Moura Machado. – 2025.
106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2025.

Orientadora: Dra. Laísa Veroneze Bisol.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista –
TEA. 3. Autismo. 4. Linguagem. 5. Inclusão escolar. I. Bisol, Laísa
Veroneze. II. Título.

CDU 37

CARINA DE MOURA MACHADO

**LITERATURA INFANTIL E ENSINO COLABORATIVO: TECENDO CAMINHOS
PARA A COMPREENSÃO LITERÁRIA DE ESTUDANTES COM TEA A PARTIR
DA OBRA CHAPEUZINHO VERMELHO**

**Dissertação de Mestrado apresentado
ao Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* Mestrado em Educação, na
Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – URI, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação, Área de
Concentração Educação e Linha de
Pesquisa: Processos Educativos,
Linguagens e Tecnologias.**

Frederico Westphalen, 13 de novembro de
2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laísa Veroneze Bisol – Orientadora
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Sígla Pimentel Höher Camargo
Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Profa. Dra. Camila Aguilar Busatta
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Dedico este trabalho, fruto de uma jornada de travessia e muita aprendizagem:

A Deus, pela força e fé que me guiaram.

Aos meus filhos, Davi e Maria Eduarda, pelo amor que dão sentido a toda a minha dedicação.

E a todos os meus alunos, especialmente aqueles com TEA, pois são eles a verdadeira razão e o propósito da minha busca por uma Educação Inclusiva mais justa e eficaz.

AGRADECIMENTOS

Ao findar esta Travessia e Aprendizagem, sinto a necessidade de expressar minha profunda gratidão a todos que, de maneiras diversas, tornaram este trabalho e esta jornada de Mestrado possíveis.

Em primeiro lugar, a Deus, pela força, resiliência e amparo incondicional que sustentaram cada passo desta caminhada.

À minha família, o pilar de toda a minha vida: ao meu esposo, José Eduardo, pelo amor, paciência e incentivo constante. Sua parceria foi o porto seguro nos momentos de maior dedicação. Aos meus filhos, Davi e Maria Eduarda, fontes inesgotáveis de alegria e inspiração. Este trabalho também é de vocês, e é a vocês que dedico o meu melhor.

Aos meus amados pais, por todo o suporte. Ao meu pai, pelas palavras de apoio e carinho, mesmo que de longe. E à minha mãe, pelo apoio fundamental, especialmente nos momentos de maior exigência do mestrado, sendo meu alicerce no cuidado com meus filhos durante as viagens. A gratidão por essa ajuda essencial transcende palavras.

Aos amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação, que transformaram o ambiente acadêmico em um espaço de troca e acolhimento. Em especial, à Caroline e à Michele, que demonstraram o verdadeiro significado da amizade e da colaboração, mesmo distantes, com um apoio inabalável, jamais me deixando sozinha.

Aos alunos e colegas da Escola Municipal de Educação Fundamental Liberato Salzano Vieira da Cunha. Agradeço por serem a inspiração e o campo de reflexão que impulsionaram esta pesquisa. É com base na nossa realidade e nos desafios da escola inclusiva que esta busca por conhecimento se concretizou e, por isso, sou grata a todos que, de alguma forma, auxiliaram na materialização do meu objetivo.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dra. Laisa Veroneze Bisol, por sua dedicação, paciência e expertise. Mesmo diante de diversos acontecimentos pessoais e desafios, sua condução firme e inspiradora foi essencial para que eu chegasse ao final desta travessia com sucesso. Sua confiança na pesquisa e em meu potencial foi determinante.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo fundamental apoio financeiro concedido por meio da bolsa e fomento à pesquisa.

A todos que cruzaram este caminho, minha sincera e eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco compreender de que forma o Ensino Colaborativo pode potencializar a compreensão literária de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa parte da constatação do aumento expressivo de matrículas de estudantes com TEA nas escolas regulares brasileiras e da necessidade de metodologias inclusivas que garantam o direito à aprendizagem e à comunicação significativa. O estudo ancora-se, teoricamente, nas perspectivas do Ensino Colaborativo (Capellini; Zanata; Pereira, 2008), nas práticas baseadas em evidências (Schmidt; Nunes; Finatto, 2024) e na concepção de linguagem como ferramenta de mediação e interação social. Assim, buscou-se investigar de que maneira o Ensino Colaborativo pode contribuir para potencializar a compreensão de obras da Literatura Infantil, tendo como obra de referência *Chapeuzinho Vermelho*. De abordagem qualitativa, o estudo configurou-se como uma pesquisa exploratória e bibliográfica, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Inicialmente, foi realizado um Estado do Conhecimento acerca das produções científicas sobre Ensino Colaborativo, TEA e Literatura Infantil, com base em dissertações e teses disponíveis nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em seguida, procedeu-se à análise da narrativa literária em quatro categorias: personagens centrais, Figuras de Linguagem, realismo x fantasia e ensinamentos, articulando como esses elementos podem favorecer o desenvolvimento da compreensão literária e linguística de estudantes com TEA. Os resultados indicam que o Ensino Colaborativo, ao integrar o professor da sala regular e o professor de Educação Especial, promove o diálogo entre saberes, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o planejamento de estratégias mais assertivas para o processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se que a Literatura Infantil, mediada por práticas colaborativas, estimula a imaginação, amplia o vocabulário, oportuniza a compreensão de metáforas e expressões figuradas e contribui para o desenvolvimento social e comunicativo dos estudantes. Além disso, evidencia que o trabalho colaborativo fortalece o papel docente e amplia as possibilidades de inclusão efetiva na escola regular. Conclui-se que o Ensino Colaborativo, aliado à Literatura Infantil, constitui uma estratégia pedagógica potente para promover o desenvolvimento literário, linguístico e social de estudantes com TEA, fomentando uma educação inclusiva pautada em práticas humanizadas, dialógicas e baseadas em evidências científicas.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Literatura Infantil; transtorno do espectro autista; linguagem; inclusão escolar.

ABSTRACT

This dissertation focuses on understanding how Collaborative Teaching can enhance the literary comprehension of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research stems from the observed significant increase in the enrollment of students with ASD in Brazilian regular schools and the need for inclusive methodologies that guarantee the right to learning and meaningful communication. The study is theoretically anchored in the perspectives of Collaborative Teaching (Capellini; Zanata; Pereira, 2008), evidence-based practices (Schmidt; Nunes; Finatto, 2024), and the conception of language as a tool for mediation and social interaction. Thus, it sought to investigate how Collaborative Teaching can contribute to enhancing the understanding of children's literature, using *Little Red Riding Hood* as a reference work. Following a qualitative approach, the study was configured as exploratory and bibliographic research, based on the Content Analysis proposed by Bardin (1977). Initially, a State of Knowledge was conducted regarding scientific productions on Collaborative Teaching, ASD, and Children's Literature, based on dissertations and theses available on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Next, the literary narrative was analyzed through four categories: central characters, figures of speech, realism vs. fantasy, and teachings, articulating how these elements can favor the development of literary and linguistic comprehension in students with ASD. The results indicate that Collaborative Teaching, by integrating the regular classroom teacher and the Special Education teacher, promotes dialogue between different fields of knowledge, reflection on pedagogical practices, and the planning of more assertive strategies for the teaching and learning process. It was found that Children's Literature, mediated by collaborative practices, stimulates imagination, expands vocabulary, provides opportunities for understanding metaphors and figurative expressions, and contributes to the students' social and communicative development. Furthermore, it highlights that collaborative work strengthens the teaching role and expands the possibilities for effective inclusion in regular schools. It is concluded that Collaborative Teaching, combined with Children's Literature, constitutes a powerful pedagogical strategy to promote the literary, linguistic, and social development of students with ASD, fostering an inclusive education grounded in humanized, dialogical practices based on scientific evidence.

Keywords: Collaborative Teaching; Children's Literature; autism spectrum disorder; language; school inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeira Categoria	30
Quadro 2 – Segunda Categoria	31
Quadro 3 – Terceira Categoria.....	32
Quadro 4 – Serviços de apoio à inclusão escolar.....	50
Quadro 5 – Papéis e responsabilidades no Ensino Colaborativo	52
Quadro 6 – Níveis de suporte das pessoas com Transtorno do Espectro Autista	61
Quadro 7 – Descrição das categorias de personagens	68
Quadro 8 – Figuras de Linguagem.....	75
Quadro 9 – Associação entre categorias e exemplos práticos	86
Quadro 10 – Proposta de estações de Ensino Colaborativo para trabalhar ensinamentos da narrativa com alunos com TEA	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de publicações encontradas na BDTD	28
Tabela 2 – Quantidade de publicações encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes.....	29
Tabela 3 – Quantidade Analisada	29

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Análise Aplicada ao Comportamento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças (sigla em inglês para Centers for Disease Control and Prevention - EUA)
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LBi	Lei Brasileira da Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PBE	Práticas Baseadas em Evidência
PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (Picture Exchange Communication System)
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Metodologia	16
1.1.1 Procedimentos da pesquisa	16
1.1.2 Análise de dados	19
2 JUSTIFICATIVA	22
2.1 Estado do Conhecimento	27
3 PONTES COLABORATIVAS: CONECTANDO ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA À LITERATURA INFANTIL	47
3.1 O Ensino Colaborativo como ferramenta pedagógica	47
3.2 Linguagem e comunicação no Transtorno do Espectro Autista: abordagens teóricas e práticas educativas	55
3.2.1 Desenvolvimento da linguagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista	58
3.3 Leitura literária e o Transtorno do Espectro Autista	63
4 ENTRE LOBOS E LETRAS: ANALISANDO A OBRA CHAPEUZINHO VERMELHO NA PERSPECTIVA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	67
4.1 Personagens centrais	67
4.2 Figuras de Linguagem	72
4.3 Realismo x fantasia	80
4.4 Ensinos	88
5 TRAVESSIA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES FINAIS SOBRE LITERATURA INFANTIL, ENSINO COLABORATIVO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	92
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, investigamos como o Ensino Colaborativo, no contexto da escola de ensino regular, contribui para que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreendam a Literatura Infantil. Para isso, propusemos este estudo, que se baseia no conceito de Ensino Colaborativo, viabilizando aos professores de ensino regular e aos professores de Educação Especial formas de pensar e organizar um planejamento que atenda às demandas dos alunos com TEA. Com essa finalidade, observando as histórias ricas em panoramas diferenciados, realizamos uma análise da Literatura Infantil – Chapeuzinho Vermelho – como ponte estratégica para potencializar a travessia ao desenvolvimento da linguagem dos alunos com TEA.

Ao analisarmos a escola de ensino regular, percebemos que, segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), em março de 2023, uma em cada 36 crianças possui TEA (Paiva Júnior, 2023). Da mesma forma, os dados do Governo Federal, no Censo Escolar de 2023, indicam um crescimento nos casos de TEA na rede regular, representando 35,9% das matrículas. Esses números evidenciam a urgência de aprofundar os estudos sobre o TEA, já que sua ocorrência tem aumentado ano após ano nas escolas de ensino básico (INEP, 2023).

Nesse viés, ao nos referirmos às pessoas com TEA, é fundamental compreender suas individualidades. Precisamos observar e identificar as variações nos níveis linguísticos e sociais, entre outros aspectos, para que se possa oferecer recursos e estratégias adequados a cada necessidade.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014), define o TEA como um Transtorno do Neurodesenvolvimento em que

as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) (APA, 2014, p. 53).

O TEA apresenta três níveis de gravidade: nível 1 - exigindo apoio; nível 2 - exigindo apoio substancial; e nível 3 - exigindo apoio muito substancial. Esses apoios são observados considerando a comunicação social e os comportamentos repetitivos e restritivos de cada indivíduo.

Para aproximar as práticas escolares das evidências científicas, trazemos este estudo para a conjuntura do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, na Linha de Pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Essa linha de pesquisa tem como um de seus objetivos a realização de investigações que relacionam práticas educativas ao contexto contemporâneo.

Nesse sentido, a investigação faz uso das Práticas Baseadas em Evidência (PBE), que exigem a consideração de dados sólidos e revisões sistematizadas, funcionando como uma lente para analisar e propor a transformação dos processos educativos no contexto contemporâneo. Consideram-se PBE as “experiências bem-sucedidas, fundamentadas em evidências científicas sistematizadas por meio de revisões de literatura apresentadas em relatórios nacionais e internacionais” (Schmidt; Nunes; Finatto, 2024, p. 127).

Levar as práticas baseadas em evidências científicas para dentro da escola de ensino regular é uma maneira de facilitar o processo de inclusão do aluno com TEA no contexto escolar. E, para possibilitar essas práticas dentro da escola, “a Formação de professores parece ser um ponto central quando se discute a implementação de práticas baseadas em evidências na Educação Especial” (Schmidt; Nunes; Finatto, 2024, p. 135). Através delas, conseguiremos, enquanto professores, entender melhor o processo de aprendizagem de nossos alunos e tornar o planejamento de aula mais assertivo, principalmente para aqueles com TEA.

Nesse rumo, pensando em metodologias de ensino que gerem os resultados esperados na aprendizagem dos alunos com TEA, conceituamos o Ensino Colaborativo, conforme Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 10): “Ensino Colaborativo é uma estratégia didática inclusiva, em que o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial planejam, elaboram e implementam, de forma colaborativa, procedimentos de ensino”. Diante deste conceito, da complexidade e da necessidade de transformar perspectivas de ensino, buscamos por formas de compreender como é possível viabilizar a aplicação nos contextos escolares.

Cabe destacar que, considerando suas expertises para a docência, professores de ensino regular possuem conhecimento sobre o currículo comum e as dinâmicas de ensino para sala de aula, enquanto os professores de educação especial, possuem conhecimentos especializados, metodologias de ensino específico para mediação com recursos de acessibilidade. Integrar esses conhecimentos possibilita promover

um planejamento colaborativo que venha para garantir que as estratégias e os recursos que forem propostos, tenham sentido e significado para o público da educação especial no contexto de inclusão.

É justamente essa sinergia de saberes que torna possível potencializar a ação pedagógica, buscando inovar nas práticas de ensino, visando a aprendizagem de todos os alunos no contexto da escola de ensino regular.

Com base nesse conceito, podemos refletir sobre formas de proporcionar aos professores do ensino regular segurança de conhecimento teórico e técnico para pôr em prática estratégias de ensino que auxiliem no desenvolvimento de seus alunos, pois terão a possibilidade de diálogo e troca de experiências com os demais integrantes do processo inclusivo.

Para que o Ensino Colaborativo seja efetivamente implementado no panorama inclusivo, os professores do ensino regular e da Educação Especial envolvidos no processo precisam ir além do conhecimento teórico sobre inclusão. É necessário que tenham clareza conceitual e prática para superar desafios, como a gestão do tempo de planejamento conjunto, um fator crucial. Isso se torna ainda mais importante, visto que o ensino desses alunos deve ser personalizado conforme cada perfil e necessariamente debatido e articulado por todos os envolvidos, garantindo a coerência entre a sala de aula comum e os serviços de apoio.

A diversidade deste espectro encontrada nas escolas de ensino regular atualmente representa um desafio constante aos professores e gestores educacionais. A fim de garantir o acesso a uma educação de qualidade e assegurar que todos os alunos consigam atingir os objetivos escolares, é fundamental que se tenha conhecimento das individualidades e direitos educacionais do público encontrado nas escolas.

Nesse contexto, as políticas de inclusão, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), desempenham um papel primordial, pois atribui à Educação Especial “eliminar barreiras que impeçam a plena aprendizagem” (Brasil, 2008, p. 16), bem como

aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 18-19).

Entre os desafios que os estudantes com TEA enfrentam, podemos destacar a dificuldade de compreensão da linguagem, especialmente nos níveis 2 e 3, nos quais essa característica é mais acentuada. Ao compreender e discutir suas especificidades, de maneira colaborativa, entre os professores do ensino regular e da educação especial, o desenvolvimento linguístico desses alunos, será possível pensar em estratégias pedagógicas para garantir seu progresso. Dessa forma, realizamos uma análise da narrativa da Literatura Infantil – *Chapeuzinho Vermelho*, tão necessária para o desenvolvimento social e linguístico de todos os públicos escolares, adaptando os seus modos de apresentação para que seja compreensível aos estudantes com TEA e, assim, potencializarmos a linguagem desses estudantes.

O livro foi utilizado como exemplo para demonstrar as possibilidades teóricas nesse cenário, enfatizando a viabilidade do Ensino Colaborativo como recurso para favorecer tanto o desenvolvimento linguístico quanto social dos estudantes, servindo modelo para replicação em outras obras de literatura infantil. A partir dessa perspectiva, a pesquisa possibilitou refletir sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para que os processos educacionais voltados a pessoas com TEA se tornem mais lúdicos, acolhedores e efetivos, promovendo a aprendizagem e a compreensão comunicacional no contexto inclusivo.

Diante disso, nossa proposta se estabelece a partir do seguinte problema de pesquisa: como o Ensino Colaborativo pode contribuir para potencializar a compreensão de obras de Literatura Infantil por estudantes com TEA? A partir desse questionamento, formulou-se o objetivo geral: Investigar como o Ensino Colaborativo pode contribuir para potencializar a compreensão de obras de Literatura Infantil por estudantes com TEA, tendo *Chapeuzinho Vermelho* como obra de referência. Assim, para detalhar a investigação, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender como se estabelece o desenvolvimento da linguagem do estudante com TEA; b) identificar como o Ensino Colaborativo, na escola de ensino regular, pode contribuir para a identificação de estratégias eficazes e potencializadoras no desenvolvimento de alunos com TEA; c) analisar a narrativa de Literatura Infantil *Chapeuzinho Vermelho*, com foco na compreensão do estudante com TEA; d) desenvolver estratégias para aprimorar o entendimento das obras de Literatura Infantil, considerando a generalização da linguagem do aluno com TEA.

A fim de viabilizar este estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, inicialmente por meio de um Estado do Conhecimento, que reuniu diversas reflexões e contribuições de pesquisadores que investigam o assunto. Esse levantamento permitiu a realização de uma análise qualitativa de conteúdo, por meio da qual investigamos de que forma o Ensino Colaborativo pode potencializar a compreensão da Literatura Infantil, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Dessa forma, o presente estudo utiliza os achados do levantamento bibliográfico para realizar uma análise da obra da Chapeuzinho Vermelho. Tal análise torna possível estruturar e propor procedimentos de compreensão da literatura infantil para estudantes com TEA, os quais serão embasados na organização, planejamento e ação colaborativa entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial.

1.1 Metodologia

Com o objetivo de responder às questões propostas nesta pesquisa, apresentamos o desenvolvimento do percurso seguido até a conclusão da dissertação. A seguir, descrevemos os detalhamentos desta investigação.

1.1.1 Procedimentos da pesquisa

Para abordar a temática proposta, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de analisar aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, como o funcionamento e a prática do Ensino Colaborativo, o TEA e o desenvolvimento da linguagem dos estudantes, a Literatura Infantil e as Figuras de Linguagem presentes nessa literatura. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste na análise de material já produzido, como livros e artigos científicos. Esse procedimento forneceu fundamentos teóricos que possibilitaram compreender cada item abordado e oferecer subsídios para o atendimento aos objetivos do estudo.

As fontes utilizadas para a apreciação foram aquelas que se destacaram nas referências das dissertações e teses encontradas ao realizar o Estado do Conhecimento aqui apresentado, visto que são estudos já descritos e de grande

relevância para o contexto estudado. Além disso, refletimos sobre os aspectos teóricos e críticos de autores que são referência no tema do presente estudo.

O Estado do conhecimento, caracterizado como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa (Gil, 2002), teve como foco a análise de dissertações e teses a partir dos descritores "Ensino colaborativo", "Linguagem and Transtorno do Espectro Autista" e "Literatura infantil and Transtorno do Espectro Autista", no qual rastreamos as produções nas bases de dados BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, abrangendo o período de 2015 a 2023 (justificado pelo marco da Lei Brasileira da Inclusão – LBI). Após a contagem inicial, aplicaram-se filtros específicos por Área do Conhecimento (Educação) para refinar os resultados.

A etapa de análise envolveu a leitura dos títulos, resumos, introduções e conclusões dos trabalhos pré-selecionados para garantir o alinhamento à temática do Ensino Colaborativo, TEA e Literatura Infantil. O *corpus* final de análise foi composto por 11 trabalhos que se alinhavam ao estudo, após a exclusão de 08 pesquisas por incompatibilidade temática ou impossibilidade de acesso. A análise dos dados foi realizada por meio da leitura dos textos, a categorização e a construção de conclusões sobre as reflexões e lacunas da temática, que deram início ao processo da pesquisa resultante na sequência da dissertação.

Quanto à abordagem desta pesquisa, foi de cunho qualitativo. Prodanov e Freitas (2013) consideram que este método se apresenta de forma dinâmica, considerando o contexto social, político e econômico. Essa forma de abordagem proporciona uma visão ampla para investigar as possibilidades do Ensino Colaborativo, bem como para compreender o desenvolvimento da linguagem do estudante com TEA.

A fim de atender aos objetivos da pesquisa, foi necessário aprofundar os conhecimentos teóricos, de modo a compreender claramente cada aspecto relevante, possibilitando evidenciar os processos inclusivos viáveis por meio do Ensino Colaborativo para estudantes com TEA. A identificação desses aspectos permitiu refletir sobre estratégias capazes de promover a compreensão das narrativas da Literatura Infantil.

Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa dos achados, uma vez que, como ressalta Rother (2007, p. v), “os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual”. Esse tipo de

revisão mostrou-se adequado para o presente estudo, pois propiciou integrar diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre o TEA, o Ensino Colaborativo e a Literatura Infantil, fornecendo um panorama abrangente que fundamenta as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Tais processos de pesquisa foram necessários para explicar com clareza os conceitos já conhecidos, bem como oportunizar o aprimoramento das conclusões. Gil (2002, p. 41) denomina este tipo de pesquisa como exploratória, pois “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. Assim, identificamos os aspectos relevantes e fornecemos subsídios para que cada objetivo pudesse ser explicado, sendo possível aprofundar, responder e detalhar cada aspecto importante para os desdobramentos da pesquisa. Gil (2002, p. 41) esclarece que o “aprimoramento de ideias” é um dos objetivos que também compõe este tipo de pesquisa, facilitando a reflexão acerca da temática.

Após a compreensão dos elementos que compõem esta dissertação, avançamos para a fase de análise, com foco nos resultados da pesquisa. Desse modo, foram utilizados os métodos propostos por Bardin (1977), que apresenta diretrizes para a análise de conteúdo de forma sistemática e eficiente. Segundo Bardin (1997, p. 30), “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta”, o que se alinha aos objetivos desta investigação. Essa abordagem revelou-se fundamental, posto que a análise se baseou em uma obra de Literatura Infantil, sendo necessário compreender, por meio de categorias, os conteúdos presentes no livro escolhido para estudo.

Nessa linha, pensando na natureza da pesquisa, especificamos a pesquisa como pura/básica, uma vez que Gil (2002) nos evidencia que esse tipo de pesquisa serve para ampliar conhecimentos. Contudo, as reflexões contidas como resultado servem de base para que possamos aplicar, de maneira prática, os conhecimentos abordados. Justificamos essa possibilidade, visto que Gil (2002, p. 18) deixa claro:

Tem sido comum designar as pesquisas decorrentes desses dois grupos de questões como “puras” e “aplicadas” e discuti-las como se fossem mutuamente exclusivas. Essa postura é inadequada, pois a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento.

Além disso, Gil (2002, p. 18) elucida que “uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata”. Dessa forma, sendo possível propor as estratégias de ensino colaborativo, tencionando como ele pode auxiliar na compreensão e generalização da linguagem do estudante com TEA.

1.1.2 Análise de dados

Para analisar as narrativas da Literatura Infantil, adotamos a organização da análise proposta por Bardin (1977). Inicialmente, realizamos uma pré-análise da história *Chapeuzinho Vermelho*, utilizada como exemplo nesta apreciação. A análise dessa narrativa contribuiu para compreendermos o papel do Ensino Colaborativo na assimilação da literatura infantil por estudantes com TEA.

A escolha dessa história deve-se à sua relevância pedagógica enquanto conto clássico, amplamente conhecido e difundido nas escolas, além de ser facilmente encontrado nas bibliotecas escolares. Sua narrativa estimula o imaginário infantil e possibilita uma análise crítica dos elementos linguísticos presentes. Destacamos, ainda, a figura do lobo, que exerce influência sobre as decisões de Chapeuzinho Vermelho, bem como as representações simbólicas da família e das relações de confiança.

Embora existam várias versões dessa história, a versão escolhida foi a disponibilizada no site da Política Nacional de Alfabetização, sugerida pelo Ministério da Educação. Essa versão também é recomendada para que as famílias a usem com as crianças em casa, tornando-se uma escolha pedagogicamente relevante.

A partir do livro de Literatura Infantil escolhido, realizamos uma leitura flutuante, que Bardin (1977) descreve como uma forma de nos familiarizarmos e nos deixarmos levar pelas informações contidas na obra. Após o estudo inicial da literatura, aprofundamos a análise com foco na compreensão do estudante com TEA.

Com base no estudo sobre o desenvolvimento da linguagem de estudantes com TEA, sintetizamos os pontos que necessitavam de adaptações, bem como os motivos que justificam essas modificações, com o intuito de tornar a obra acessível também a esse público.

Ainda, para fundamentar essa etapa do estudo, empregamos a Análise de Expressão, conforme proposta por Bardin (1977), a qual considera a estrutura das frases, os detalhes linguísticos e a forma de escrita das expressões. A observação

desses aspectos facultou uma reflexão aprofundada acerca das adaptações necessárias para favorecer a compreensão textual. Segundo Bardin (1977, p. 101), “os resultados obtidos, a confrontação sistemática do material (...), podem servir de base para uma outra análise”, o que reforça o caráter contínuo e exploratório do processo analítico adotado nesta pesquisa.

O Ensino Colaborativo foi esclarecido a partir do estudo bibliográfico, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Iniciamos com a apreciação dos textos citados anteriormente, escolhidos com base no Estado do Conhecimento, que são de autores mais mencionados. Realizamos a leitura dos textos para levantar hipóteses, questionamentos e indicadores sobre como o Ensino Colaborativo pode ser aplicado para contribuir com os processos de aprendizagem do estudante com TEA.

Assim, a história de Literatura Infantil foi organizada em categorias que apontam as contribuições linguísticas, bem como as estratégias mais eficazes de ensino para o estudante com TEA por meio do Ensino Colaborativo. Esta organização é crucial para alcançar os resultados da pesquisa, pois, ao interpretar o contexto, apontamos quais procedimentos podem ser aplicados na sala de aula regular e, a partir disso, desenvolver a generalização da linguagem do aluno com TEA.

A categorização, consoante Bardin (1977, p. 117), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. Assim, organizamos os elementos em categorias pré-definidas, que são:

- personagens centrais;
- Figuras de Linguagem;
- realismo x fantasia;
- ensinamentos.

Na categoria dos **personagens centrais**, indicamos quais personagens aparecem na história, suas descrições, caracterizações e as representações de cada um na constituição da literatura. Abordamos as diferentes perspectivas que podem ser interpretadas de maneira única pelos estudantes com TEA.

Na categoria de **Figuras de Linguagem**, distinguimos quais Figuras de Linguagem estão presentes no texto, em quais momentos elas ocorrem e os impactos que têm na compreensão do estudante com TEA no contexto da história. Fizemos uma apreciação mais profunda da linguagem apresentada, interpelando as implicações no desenvolvimento da linguagem do aluno com TEA.

Na categoria **realismo x fantasia**, destacamos os momentos da história que tratam da realidade de maneira literal e objetiva, assim como os momentos que utilizam símbolos, Figuras de Linguagem e exploram as narrativas apresentadas ao longo da história.

Na categoria **ensinamentos**, exploramos as mensagens e lições que a história transmite, observando quais ensinamentos são claros e acessíveis e como o vocabulário da história pode auxiliar na internalização de conceitos sociais importantes para o desenvolvimento da linguagem dos alunos com TEA.

A partir da organização categorizada da análise da Literatura Infantil, aprofundamos a identificação dos elementos que enriquecem o desenvolvimento da linguagem e a compreensão social dos alunos com TEA. Esta interpretação integra as estratégias identificadas ao Ensino Colaborativo, promovendo a generalização e o aperfeiçoamento da linguagem dos alunos com TEA.

Em suma, a metodologia proposta combinou um levantamento bibliográfico rigoroso e uma análise qualitativa de conteúdo para investigar como o Ensino Colaborativo pode contribuir para o entendimento da Literatura Infantil por estudantes com TEA. A abordagem qualitativa permitiu explorar de modo abrangente as interações entre o Ensino Colaborativo e o desenvolvimento da linguagem desses estudantes, enquanto a análise de conteúdo baseada na obra *Chapeuzinho Vermelho* forneceu um estudo a respeito das possibilidades de estratégias pedagógicas e de articulação entre professores do ensino regular e de educação especial, para os estudantes com TEA. Ao integrar esses métodos, a pesquisa buscou fundamentar práticas educativas que promovem uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz, alinhada aos objetivos de potencializar a compreensão linguística dos estudantes com TEA.

Assim, os dados resultantes foram interpretados à luz dos objetivos da pesquisa, viabilizando investigar como o Ensino Colaborativo favorece a ampliação da compreensão da Literatura Infantil por estudantes com TEA.

2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se fundamentou na trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, permeada pelas experiências e desafios dentro da Área da Educação Especial, especialmente com o público de estudantes com TEA. Considerando o crescente interesse acadêmico em temas como Ensino Colaborativo, linguagem e os desafios da inclusão de alunos com TEA, esta pesquisa contribui para a reflexão no campo da Educação Especial, visando à melhoria da qualidade de ensino e à promoção da inclusão nas escolas de ensino regular.

Esta pesquisa apresenta também uma relevância social, pois as pessoas com TEA não estão apenas no contexto escolar; essas pessoas estão em todos os espaços da sociedade. Por essa razão, ao promover discussões sobre este público, estamos oportunizando o desenvolvimento de uma cultura de respeito e empatia, incentivando os estudantes com TEA a mostrar que são capazes de desenvolver habilidades sociais e acadêmicas.

Nesse rumo, o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dos estudantes com TEA requer o engajamento de toda a comunidade escolar – docentes, equipe gestora e profissionais de apoio – em uma abordagem integrada, que reconheça o estudante em sua totalidade e favoreça processos de aprendizagem mais consistentes e efetivos.

Desse modo, refletindo sobre os aspectos mencionados, direcionamos, a seguir, a uma exploração mais detalhada da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, além de contextualizar o cenário educacional em que estão inseridas as pessoas com TEA e fazer uma análise das pesquisas já publicadas e que servem como base para justificar o atual panorama educacional e a temática proposta.

A pesquisadora é oriunda de escolas de ensino público nos municípios de Dom Pedrito, no Rio Grande do Sul (RS) e, posteriormente, em São Gabriel/RS. Ingressou no Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2010. No decorrer da graduação, fez parte de grupos de pesquisa e extensão, tendo como temática geral os estudos da educação do campo vinculados à educação inclusiva, além dos estudos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que levaram às primeiras inquietações sobre as aprendizagens dos sujeitos com deficiência no contexto escolar. Após a conclusão do curso de graduação, ademais de entrar no mercado de trabalho, deu seguimento aos estudos, quando

ingressou na pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e, logo depois, em Tradução/Interpretação e Docência em Língua Brasileira de Sinais.

Dois anos depois da conclusão do curso de graduação, foi nomeada em concurso público, começando, então, a atuar como professora de Educação Especial da rede pública do município de Entre-Ijuís/RS. Três anos depois, passou a atuar na rede pública de ensino do município de Santo Ângelo/RS, local onde hoje ainda atua como professora efetiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entre os inúmeros desafios enfrentados pela Educação Especial, ao ingressar como professora na rede municipal de Santo Ângelo/RS, observou um aumento significativo do número de estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares, especialmente aqueles com TEA que, até então, eram conhecidos apenas por meio de estudos teóricos. Pouco tempo após o início dessa experiência, teve início a Pandemia da COVID-19, período em que os professores se viram obrigados a repensar, com urgência, suas práticas pedagógicas, buscando alternativas viáveis para o ensino remoto e para a manutenção do vínculo com os estudantes.

Em 2021, a Prefeitura Municipal de Santo Ângelo/RS estabeleceu uma parceria com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Santo Ângelo, oferecendo aos docentes uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Tecnologias e Mídias Digitais na Educação. Essa iniciativa promoveu uma aproximação efetiva entre as diferentes áreas do conhecimento e o uso das tecnologias digitais, oportunizando a inovação pedagógica e o aprimoramento profissional dos professores participantes.

Após esse ir e vir para a escola e sala de aula, o público-alvo da Educação Especial cresceu muito, exigindo dos profissionais ainda mais dedicação em estudos e avaliações de métodos para fazer com que o tempo disponível fosse utilizado da melhor forma, sem perder oportunidades de desenvolvimento dos alunos. A partir daí, com as aproximações de colegas professores de outras áreas específicas, foi possível perceber que era necessário unir conhecimentos em prol de um ensino com maior qualidade, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva. Foi então, em um curso de extensão em parceria com a UFSM, realizado na escola, junto com uma professora da Área de Ciências, que ficou evidente a real importância de um trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula regular e o professor de Educação Especial (Ensino Colaborativo).

Nesse âmbito, buscando aperfeiçoar mais os conhecimentos na Área da Educação, com o objetivo de pensar, problematizar e observar as demandas da escola de hoje, com tantos contextos e públicos distintos, a pesquisadora realizou a inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus Frederico Westphalen. A partir do ingresso, passou a pesquisar dentro da Linha de Pesquisa “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, que contempla investigações acerca das relações entre linguagens e constituição de sujeito; linguagens e ensino; linguagens e sociedade, propiciando que as relações entre práticas e pesquisa andem juntas, desenvolvendo com competência e qualidade um trabalho que terá relevância social e humana, melhorando a qualidade de ensino dos alunos com TEA, assim como podendo abranger as demais pessoas com deficiência de nossas escolas.

As escolas, como se configuram hoje, atendem a todos os públicos dentro de seu espaço pedagógico, entre eles o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e, para que esses alunos também possam obter progressos em suas aprendizagens, é basilar que o trabalho desenvolvido na escola de ensino regular aconteça de forma articulada entre profissionais que atendam a esses estudantes. Dessa maneira, toda a equipe escolar terá esclarecimentos sobre suas individualidades. No entanto, para que isso aconteça efetivamente, cabe conhecer as especificidades de cada aluno, e esse olhar deve vir como uma proposta pedagógica comum entre a sala de aula regular e a sala de AEE, sendo os profissionais que atuam em ambas as salas parceiros para um efetivo trabalho de inclusão.

Contudo, ao analisar a legislação vigente, como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), assim como a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015), percebemos que, apesar de destacar a importância de um trabalho articulado, não há clareza em como colocar em prática e trazer para o contexto escolar a garantia de tempo, organização e articulação nas práticas pedagógicas colaborativas, ficando uma lacuna nesse processo de interlocução entre profissionais.

Reconhecer as individualidades desses estudantes é essencial para que se comece a refletir sobre estratégias a fim de realizar o processo de inclusão desses alunos na sala de aula regular. Por isso, realizamos reflexões e pensamos em

estratégias que possibilitem que esse processo ocorra sem prejuízos no desenvolvimento escolar.

Diante desse enquadramento, ao analisarmos os dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (Paiva Júnior, 2023), observamos os seguintes números:

Figura 1 – Prevalências de Autismo nos EUA até 2023



Fonte: Centers for Disease Control and Prevention (Paiva Júnior, 2023)

Da mesma forma, o Censo Escolar Brasileiro (INEP, 2023) também indicou um aumento na prevalência, mostrando que das 1.771.430 matrículas na Educação Especial, 35,9% são de estudantes com TEA, ou seja, 636.202 matrículas. Logo, levando em consideração os dados relatados e o aumento do público com TEA, é inegável a relevância de entender esse transtorno e desenvolver estratégias adequadas para auxiliar na aprendizagem desses estudantes.

O TEA, de acordo com o DSM-V (APA, 2014), é caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social, além de comportamentos restritos e repetitivos. Reconhecendo essas necessidades, a Literatura Infantil emerge como uma ferramenta valiosa, sendo uma fonte rica para o desenvolvimento da linguagem, interação e interpretação dos contextos sociais, bem como para a generalização dos comportamentos adequados. Isso a torna uma estratégia para que a imaginação, comunicação e socialização aconteçam também com os alunos com TEA.

Apesar disso, a realização do Estado do Conhecimento desta pesquisa possibilitou identificarmos aspectos pertinentes relacionados ao desenvolvimento da linguagem, evidenciando a importância de articular os saberes dos professores da

sala de aula regular e do AEE. Essa integração é vital para a construção de estratégias pedagógicas que beneficiem o desenvolvimento do estudante com TEA.

A partir do mapeamento realizado, foi possível reconhecermos lacunas nas produções científicas relacionadas ao TEA, ao Ensino Colaborativo e à Literatura Infantil. Embora as pesquisas abordem práticas colaborativas e estratégias amplamente reconhecidas, como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e o modelo Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), observamos uma ausência significativa de estudos que articulem a Literatura Infantil ao desenvolvimento da linguagem de estudantes com TEA.

Apenas uma das dissertações analisadas (Pinho, 2018) destaca a relevância do lúdico e da Literatura Infantil como estímulo ao desenvolvimento linguístico, ressaltando o papel das Figuras de Linguagem nesse processo. Esse enfoque frisa a necessidade de aprofundar, em novos estudos científicos, a investigação sobre a Literatura Infantil como ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes.

O mapeamento do Estado do Conhecimento também nos mostrou quanto o Ensino Colaborativo vem agregando como uma prática central promotora de uma inclusão mais eficiente para os estudantes com TEA, pois une esforços entre os professores de Educação Especial com os professores do ensino regular, potencializando o desenvolvimento global dos alunos.

Outro aspecto realçado é a fundamentação das práticas baseadas em evidências (PBE), que, quando adaptadas ao contexto do ensino regular, cooperam para o desenvolvimento de alunos com TEA. A fim de ampliar a eficácia dessas práticas, torna-se primordial a integração entre as abordagens especializadas trazidas pelos professores de Educação Especial e os saberes específicos dos docentes do ensino regular, ampliando, assim, as oportunidades de aprendizagem.

Portanto, os achados do Estado do Conhecimento reforçam a importância de aprofundar pesquisas que investiguem as interfaces entre práticas colaborativas, metodologias flexíveis e a Literatura Infantil. Esses estudos não apenas contribuem para a ampliação do repertório comunicacional dos estudantes, como também oferecem diretrizes inclusivas ainda pouco exploradas no panorama da educação básica.

Para além dos achados, é necessário reconhecermos os benefícios e os riscos/limitações que envolvem o uso da Literatura Infantil, mediada pelo Ensino Colaborativo, como estratégia para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Entre os benefícios, está a ampliação da compreensão em contextos sociais e aproximações do estudante com TEA das interações do cotidiano, também o estímulo à imaginação e jogo simbólico, importantes para a flexibilização do pensamento, assim como o favorecimento do desenvolvimento da linguagem (expressiva, receptiva e pragmática).

Como riscos/limitações, precisamos compreender que, se não houver a mediação adequada, há o risco de fortalecer apenas a leitura literal, dificultando a compreensão de metáforas, moralidades ou abstrações. Também pode haver a sobrecarga dos professores, caso o Ensino Colaborativo não seja devidamente planejado e respaldado pela gestão escolar.

Assim, os benefícios apontam para um horizonte promissor, em que a Literatura Infantil, quando integrada ao Ensino Colaborativo, constitui-se como ferramenta pedagógica potente para o desenvolvimento da linguagem e da inclusão de estudantes com TEA. No entanto, os riscos e limitações sinalizam a necessidade de planejamento cuidadoso, a fim de garantir que tais práticas não se tornem pontuais ou fragmentadas, mas estruturadas de acordo com o cotidiano escolar.

2.1 Estado do Conhecimento

Para darmos início ao processo da pesquisa científica, precisamos conhecer o que vem sendo estudado por outros pesquisadores e em outros programas de pós-graduação, o que chamamos de “Estado do Conhecimento”. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento faz a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

O presente estudo tem como objetivo analisar pesquisas previamente realizadas que abordam a temática da dissertação de mestrado, objetivos “Literatura infantil e ensino colaborativo: tecendo caminhos para a compreensão literária de estudantes com TEA a partir da obra Chapeuzinho Vermelho”. A partir dessa análise, são destacadas as pesquisas que enfocam questões relacionadas ao Ensino

Colaborativo, ao TEA, à linguagem e à Literatura Infantil, enfatizando suas inter-relações e possibilitando uma discussão aprofundada sobre a temática central do estudo.

A pesquisa aqui mencionada iniciou com um estudo nos sites nos quais constam as dissertações e teses já realizadas até o presente momento. Inicialmente, escolhemos os descritores: “Ensino Colaborativo”, “Linguagem *AND* Transtorno do Espectro Autista” e “Literatura Infantil *AND* Transtorno do Espectro Autista”.

O primeiro banco de referências pesquisado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), no qual obtivemos os resultados apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de publicações encontradas na BDTD

Descritor	Quantia de publicações encontradas
Ensino Colaborativo	446.626
Linguagem <i>AND</i> Transtorno do Espectro Autista	177
Literatura Infantil <i>AND</i> Transtorno do Espectro Autista	37

Fonte: O autor (2025)

Os dados acima referem-se à primeira pesquisa, na qual foi delimitado apenas o espaço temporal entre 2015 e 2023. Essa delimitação de período foi escolhida tendo em vista o marco legal da Lei Brasileira da Inclusão (LBI), que é do ano de 2015. A partir desses dados, começamos a divisar os filtros, para que chegassem o mais próximo da temática estabelecida.

No descritor “Ensino Colaborativo”, com o filtro “Assunto: Educação e Educação Especial”, permaneceram 66 pesquisas, sendo 45 dissertações e 21 teses. Dessas, após a leitura dos títulos e resumos, levando em consideração aqueles que têm na sua temática referência ao TEA, restaram oito pesquisas, sendo duas teses e seis dissertações.

No descritor “Linguagem *AND* Transtorno do Espectro Autista”, com o filtro “Área do conhecimento: Educação”, ficaram dez pesquisas, sendo nove dissertações e uma tese. Após a leitura dos títulos, observamos a relação com a temática em duas pesquisas, sendo ambas dissertações.

No descritor “Literatura Infantil *AND* Transtorno do Espectro Autista”, quando aplicamos o filtro “Área do conhecimento: Educação”, permaneceram apenas duas pesquisas. Todavia, nenhuma delas apresenta relação com a temática apresentada.

Após a pesquisa no banco de dados da BDTD, realizamos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com os mesmos descritores, no qual encontramos os trabalhos que podem ser visualizados na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de publicações encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes

Descritor	Quantia de publicações encontradas
Ensino Colaborativo	1518
Linguagem AND Transtorno do Espectro Autista	4
Literatura Infantil AND Transtorno do Espectro Autista	3

Fonte: O autor (2025)

De maneira semelhante à pesquisa realizada no portal anterior, as quantidades indicadas na tabela acima foram obtidas após a aplicação do filtro de delimitação temporal entre 2015 e 2023. Com base nesse conjunto de pesquisas, procedemos à leitura detalhada dos títulos, eliminando aqueles que não apresentavam relação direta com a temática proposta, de acordo com os filtros aplicados.

No descritor “Ensino Colaborativo”, foi aplicado o filtro “Área do conhecimento: Educação”, resultando em 454 pesquisas, das quais 364 corresponderam a dissertações e 90 a teses. A partir desse conjunto, selecionaram-se os títulos que relacionavam a temática ao TEA, permanecendo sete pesquisas, sendo cinco dissertações e duas teses.

No descritor “Linguagem AND Transtorno do Espectro Autista”, apenas quatro trabalhos apareceram e dois deles têm relação com a temática. Já com o descritor “Literatura Infantil AND Transtorno do Espectro Autista” apareceram três trabalhos, porém, nenhum deles relaciona-se com a temática apresentada.

A partir dos dados coletados na primeira pesquisa de levantamento, realizamos a leitura dos resumos e a organização daqueles que possuem relação com a temática pretendida. Entre os títulos selecionados, classificamos e analisamos a quantidade que a Tabela 3 descreve:

Tabela 3 – Quantidade Analisada

Termo utilizado	Quantia selecionada	Plataforma
Ensino Colaborativo	8	BDTD
	7	CAPES
Linguagem AND Transtorno do Espectro Autista	2	BDTD
	2	CAPES

Literatura Infantil AND Transtorno do Espectro Autista	0	BDTD
	0	CAPES

Fonte: O autor (2025)

Após a realização da leitura dos títulos, resumos, introdução e conclusão das dissertações e teses selecionadas nas duas bases, observamos que oito trabalhos não condizem com a temática proposta: três por trazerem uma análise de formação continuada para professores de estudantes com TEA, um por tratar das relações familiares dos estudantes com TEA, um por fazer uma análise política dos direitos dos estudantes com TEA, um por ser um estudo de caso no ensino superior e dois por não conseguir o acesso à pesquisa completa.

Ao classificar as pesquisas selecionadas, unimos as pesquisas a fim de analisar o contexto geral e não fazemos uma comparação entre bases. Dividimos as pesquisas em três categorias de análise:

- Primeira categoria: quatro pesquisas sobre comunicação no contexto escolar;
- Segunda categoria: cinco pesquisas acerca das práticas colaborativas no ensino fundamental;
- Terceira categoria: duas pesquisas sobre práticas colaborativas na educação infantil.

Na primeira categoria, o critério utilizado para a classificação das pesquisas foi selecionar aquelas que traziam explicações sobre como é o processo de comunicação do estudante com TEA e como desenvolvê-lo. Na segunda categoria, as pesquisas classificadas foram aquelas que traziam a prática de Ensino Colaborativo para dentro do cenário inclusivo, ou seja, do ensino regular, sendo essas práticas realizadas no ensino fundamental. E, na terceira categoria, o foco foi o mesmo da segunda categoria, a respeito das práticas de Ensino Colaborativo, entretanto, estas pesquisas trazem a reflexão para a educação infantil.

A seguir, no Quadro 1, 2 e 3, estão descritas quais as pesquisas foram selecionadas para análise em cada uma das categorias:

Quadro 1 – Primeira Categoria

Na primeira categoria – Comunicação no contexto escolar					
Número	Título	Dissertação/ Tese	Autor	Ano	Programa
01	Comunicação e o	Dissertação	Daiane Olchanheski	2022	Programa de Pós-graduação

	desenvolvimento da linguagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista		Emiliano		em Educação Inclusiva – PROFEI/ Universidade Estadual De Ponta Grossa
02	Uma proposta de formação continuada para professores da Educação Especial com ênfase na comunicação aumentativa e alternativa	Dissertação	Angelise Conceição de Souza Andersen	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal Do Paraná
03	Implementação do Pecs para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil	Dissertação	Carla Neto do Vale Heinrichs	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Paraná
04	Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	Maria Renata de Mira Gobbo	2019	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação/ Universidade Estadual de Londrina

Fonte: O autor (2025)

Quadro 2 – Segunda Categoria

Na segunda categoria – Prática colaborativas no ensino fundamental					
Número	Título	Dissertação/ Tese	Autor	Ano	Programa
05	Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos	Dissertação	Cassandra Fontoura Fiore Peron	2021	Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Paraná
06	Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA	Dissertação	Isis Grace da Silva	2020	Programa De Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais/ Universidade Nove De Julho
07	Avaliação de	Dissertação	Nathalie Baril	2019	Pós-Graduação

	intensidade de apoio de comportamentos adaptativos e elaboração de plano centrado no aluno com desenvolvimento atípico				em Educação/ Universidade Federal do Paraná
08	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção	Dissertação	Mariana Campo Pinho	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Pelotas
09	Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva	Dissertação	Luciane Silva Da Costa	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: O autor (2025)

Quadro 3 – Terceira Categoria

Na terceira categoria - Práticas colaborativas na educação infantil					
Número	Título	Dissertação/ Tese	Autor	Ano	Programa
10	A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: implicações à formação docente	Dissertação	Andrea Karine Menezes de Oliveira Ramos	2022	Programa De Pós-Graduação Em Educação Inclusiva/ Universidade Estadual Do Paraná
11	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Dissertação	Sandra Regina de Oliveira	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília

Fonte: O autor (2025)

Na primeira categoria, denominada “Comunicação no contexto escolar”, estão relacionadas as quatro pesquisas que demonstram como é o processo de comunicação dos estudantes com TEA e como desenvolvê-lo.

Na pesquisa número 01, Emiliano (2022) faz uma análise de como foi o percurso histórico e político inclusivo até o ano de sua pesquisa. No capítulo 02, a autora denomina de “o Transtorno do Espectro Autista e seus impactos na comunicação e no desenvolvimento da linguagem” (Emiliano, 2022, p. 27). Ela inicia conceituando o TEA e cita que “a palavra ‘autismo’ deriva do grego ‘*autos*’ e significa ‘voltar-se para si mesmo’. A junção dos termos *autos* + ismo expressa a condição do indivíduo com TEA que convive com o outro conforme suas perspectivas” (Barros; Melo; Carvalho, 2013).

Emiliano (2022) também chama atenção aos critérios diagnósticos que foram sendo mudados ao longo dos anos e traz uma imagem, de sua autoria, que explica as diferenças na Classificação Internacional de Doenças (CID), dividindo entre o CID 10 (10ª edição) e o CID 11 (11ª edição). Sobre a classificação e desenvolvimento da linguagem, cita:

Atualmente, diferentes classificações quanto ao desenvolvimento da linguagem são elencadas: TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada, TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada e TEA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional (OMS, 2022 *apud* Emiliano, 2022, p. 30).

Essas classificações feitas pela autora são de suma importância, visto que, nesta pesquisa, são abordadas as formas de desenvolver a linguagem do estudante com TEA. A partir das classificações, ela versa acerca do “Checklist M-CHAT-R/F”, instrumento usado para triagem do TEA, desde os primeiros anos de vida.

Na conjuntura da aprendizagem escolar, Emiliano (2022, p. 42) destaca que “é interessante considerar instrumentos que possam ser atraentes para estas crianças, como brinquedos e jogos, metodologias assistivas ou recursos digitais e tecnologias assistivas (TA)”. Com o objetivo de fornecer aos estudantes com TEA os recursos mais adequados, o Ensino Colaborativo é apresentado como uma alternativa estratégica, permitindo reflexão crítica acerca das práticas escolares e contribuindo para o desenvolvimento da linguagem desses alunos. Entre as abordagens citadas

para o desenvolvimento de estudantes com TEA sobrepõem-se o modelo TEACCH, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Pecs.

A pesquisa desenvolvida por Emiliano (2022) utilizou a metodologia da pesquisa translacional, com análise de abordagem qualitativa. A partir da realização da pesquisa, a autora desenvolveu um caderno pedagógico, em formato de e-book, destinado a professores de estudantes com TEA. Nos resultados de sua pesquisa, a autora cita que Grandin (2011) “ressalta que as crianças com TEA precisam aprender que as palavras estabelecem comunicação. Por isso, muitas vezes, na prática, isso se torna um grande desafio, pois a comunicação deles pode ser de maneira oralizada ou não oralizada”. Citando o mesmo estudo, a pesquisadora acrescenta: “Marin e Maretti (2014) salientam sobre a importância de um trabalho articulado entre professores, profissionais e a família do estudante”.

Após a análise desta pesquisa, percebemos a necessidade e importância de pensarmos em maneiras de auxiliar no desenvolvimento da linguagem do estudante com TEA e em como articular os saberes da sala de aula e da sala de AEE.

Na pesquisa número 02, Andersen (2022, p. 19) tem como objetivo

Elaborar uma proposta descritiva de formação continuada para professores da Educação Especial sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa, a partir da experiência profissional de docentes que atuam ou já atuaram com essa Tecnologia Assistiva.

Andersen (2022) contextualiza o uso das tecnologias na Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva, salientando a relevância da Tecnologia Assistiva (TA) e a formação de professores. A autora justifica o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) com base em Nunes (2003), que afirma que a comunicação é essencial ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à sobrevivência. A abordagem da CAA é aplicada não apenas a estudantes com TEA, mas também a pessoas com Deficiência Intelectual (DI) e Paralisia Cerebral (PC), evidenciando sua importância para o conhecimento e a prática pedagógica de todos os docentes.

Nesse viés, conforme Schirmer e Bersch (2005, p. 89), “a Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever”. Após contextualizar sobre a pertinência da CAA, a

autora, assim como a pesquisa anterior, faz um resgate histórico da Educação Especial, a fim de contextualizar a pesquisa. Ela realiza um detalhamento sobre as Tecnologias Assistivas e sua importância no contexto da educação inclusiva.

Andersen (2022, p. 43) afirma que “a CAA é um importante recurso para o estabelecimento de comunicação, interação social e independência de pessoas com problemas expressivos na linguagem oral”. Com base nessas conceituações, a autora descreve os percursos metodológicos adotados em sua pesquisa, caracterizados como qualitativos, do tipo exploratório e de natureza interpretativa. Além disso, realizou uma análise do tempo de atuação e da formação dos professores atuantes na Educação Especial. Os sujeitos foram selecionados por meio de um questionário online, contendo questões específicas sobre sua formação inicial e continuada.

A coleta de dados foi realizada por meio do envio de e-mails e contatos via redes sociais e WhatsApp com professores da rede pública e privada, atuantes na Educação Especial em diversas cidades brasileiras. Após a análise dos questionários, a pesquisadora selecionou seis professores com maior tempo de experiência para participar de entrevistas semiestruturadas realizadas via Google Meet. A partir dessas entrevistas, a autora pôde ouvir os docentes e propor uma formação continuada fundamentada nas demandas identificadas.

Nessa esfera, considerando a pesquisa apresentada, evidenciamos a necessidade de formação docente que capacite os professores para o uso das Tecnologias Assistivas, em especial da CAA, com o objetivo de promover o desenvolvimento da comunicação de estudantes com TEA e de outros alunos cujas habilidades comunicativas estejam comprometidas. Tal formação é fundamental, uma vez que a comunicação constitui elemento essencial para a efetivação dos processos de aprendizagem.

A pesquisa número 03, de autoria de Heinrichs (2020), apresentada no quadro referente à primeira categoria, aborda a utilização do Pecs para o desenvolvimento da linguagem de estudantes com TEA. Segundo o resumo do estudo, “o objetivo principal desta pesquisa foi avaliar a eficácia da implementação do PECS associado à Video Modelação (VM) para uma criança da Educação Infantil com Autismo”. Os instrumentos utilizados incluíram o Inventário Portage Operacionalizado, entrevistas estruturadas, protocolos de registro e questionários.

Ao iniciar a contextualização sobre o TEA, o autor traz o DSM-V (APA, 2014) como base de referência, e Heinrichs (2020, p. 31) cita que “pessoas com TEA têm

difficuldade em utilizar gestos expressivos com espontaneidade na comunicação” e que “em crianças menores observa-se que é difícil participar de jogos simbólicos e imaginativos (por exemplo, brincar assumindo diferentes papéis) e, constantemente, apresenta-se a insistência em brincar seguindo regras muito fixas” (APA, 2014). Ao abordar as questões de jogo simbólico e imaginação, a pesquisadora Heinrichs (2020, p. 31) referencia Paul (2008), quem aponta quem além das crianças, “adultos com Autismo podem ter dificuldade para entender diversas formas de uso da linguagem para a comunicação (por exemplo, ironia, sarcasmo, Figuras de Linguagem, metáforas)”.

A partir dessa perspectiva, o Pecs é apresentado como uma alternativa estratégica, funcionando como um mediador da linguagem. Nessa abordagem, são realizadas trocas de figuras com intenção comunicativa, fundamentadas ABA, que se enquadra entre as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) reconhecidas cientificamente e descritas no Parecer 50/2023, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023).

A autora Heinrichs (2020) realizou uma busca por pesquisas que comprovem o uso e a eficácia do Pecs para os sujeitos com TEA e encontrou diversos autores que já provaram, através de experimentos científicos, que os resultados são positivos com relação ao desenvolvimento da linguagem. A análise iniciou por pesquisas internacionais e, posteriormente, por pesquisas realizadas no Brasil sobre os Pecs.

Um dos estudos de destaque é o realizado por Barker *et al.* (2013), que investiga o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) na Educação Infantil. Conforme mencionado por Heinrichs (2020), os resultados obtidos por Barker *et al.* (2013, p. 67) indicam

que as crianças que mais utilizaram seus sistemas de CSA com os colegas foram as que obtiveram mais crescimento nas avaliações de linguagem, principalmente na linguagem receptiva; os pesquisadores, contudo, não forneceram treinamento para os colegas utilizarem os sistemas, mas pontuam que os pares podem ter recebido orientações de seus professores.

Assim como este resultado, outros são abordados na pesquisa 03, demonstrando a relevância de refletirmos e analisarmos as formas como, dentro do contexto escolar, abordaremos e colocaremos em prática estratégias de desenvolvimento da linguagem do estudante com TEA. Durante a pesquisa, a autora foi a campo realizar uma análise em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI),

onde realizou intervenções após a análise de relatórios sobre um determinado aluno e um pré-teste para análise do desenvolvimento individual, utilizando o Inventário Portage Operacionalizado. Após a avaliação diagnóstica, foram realizadas intervenções individuais com o uso de Pecs e Vídeo Modelação.

Os professores, colegas de turma e pais também foram orientados quanto ao processo de intervenção. Ao final, o Inventário Portage Operacionalizado foi aplicado novamente. Em suma, Heinrichs (2020, p. 186) conclui que o Pecs “tem um efeito facilitador sobre a produção de fala de indivíduos com diferentes graus de comprometimento”, porém

A verdadeira inclusão depende da aquisição de uma nova postura pedagógica, da qual o alicerce é uma concepção que permita compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento como construções sociais – passíveis, portanto, de mudança (Heinrichs, 2020, p. 186).

Assim sendo, a pesquisa de Heinrichs (2020) mostra a importância de conhecermos, avaliarmos, medirmos e traçarmos estratégias para que o estudante com TEA possa se desenvolver em todas as áreas, especialmente na área da linguagem, na qual os estudantes com TEA apresentam muitas dificuldades.

Na pesquisa de número 04, Gobbo (2019) disserta a respeito da criação de um aplicativo gamificado para pessoas com TEA, o ACA. “O ACA utiliza PECS, visto a dificuldade das crianças em reconhecer uma figura pelo nome. Com a associação entre ação ou objeto e o seu nome, a criança poderá aprender a simbolizar” (Gobbo, 2029, p. 42). Isto ressalta a pertinência de pensar o aprendizado linguístico dessas crianças, ampliando seu vocabulário, de maneira que traga autonomia e qualidade de vida, em especial no ambiente escolar.

Ao concluir a primeira categoria, podemos sublinhar a relevância dessas pesquisas para o desenvolvimento da comunicação das pessoas com TEA no contexto da educação inclusiva. Cada estudo trouxe abordagens e estratégias para compreender e aprimorar o desenvolvimento linguístico do estudante com TEA.

A comunicação é uma área crucial para o progresso educacional e social dos alunos com TEA. As diversas classificações e interpelações mencionadas evidenciam a complexidade desse transtorno e a necessidade de intervenções individualizadas e adaptadas às necessidades de cada estudante. O Ensino Colaborativo, o Modelo TEACCH, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Sistema de Comunicação

por Troca de Figuras (PECS), assim como o uso de Tecnologias Assistivas, como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), são práticas comprovadamente eficazes para auxiliar no desenvolvimento e compreensão da linguagem do estudante com TEA. No entanto, o professor de sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado, a partir dessas estratégias, precisam desenvolver atividades práticas para utilizar esses recursos no dia a dia escolar.

Na segunda categoria, denominada “Práticas colaborativas no ensino fundamental”, foram analisadas seis pesquisas selecionadas por apresentarem as influências do Ensino Colaborativo para o estudante com TEA no contexto do ensino fundamental.

A pesquisa número 05, realizada por Peron (2021), adota o viés da Psicologia, apesar de ser desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação. O objetivo geral desta pesquisa é “verificar se as práticas colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos”. Os objetivos específicos são dois, cada um resultando em um estudo específico, para que, ao final, se alcance o objetivo geral.

A pesquisa começa com um levantamento histórico sobre a educação inclusiva. No subitem “O desenvolvimento humano no processo inclusivo: Contextos e relações”, a autora inicia a discussão trazendo o “modelo bioecológico do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner”, que considera a complexidade do desenvolvimento, levando em conta a rede de relações que ocorrem em diferentes contextos, integrados em diversos níveis: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. A interação simultânea de quatro elementos – processo, pessoa, contexto e tempo – é vista como fundamental para o desenvolvimento.

Ao conceituar o Ensino Colaborativo, Peron (2021) apresenta a primeira abordagem descrita por Bauwens, Hourcade e Friend (1989), que utilizaram os termos “*collaborative teaching*” (Ensino Colaborativo) e “*co-teaching*” (Coensino). No cenário brasileiro, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) investigaram as concepções acerca do Ensino Colaborativo/Coensino e da Bidocência, enquanto Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) distinguiram os dois conceitos, delimitando suas especificidades. Com base nessas referências, Peron (2021) descreve e exemplifica detalhadamente as etapas que compõem o processo do Ensino Colaborativo/coensino, notabilizando sua

importância e relevância para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

A pesquisa foi efetivada com enfoque predominantemente quantitativo, de caráter explicativo, não experimental e transversal, sendo realizada através de questionários totalmente remotos, devido ao período da Pandemia da COVID-19. A análise foi feita com base nos princípios da estatística descritiva.

Após o levantamento e análise dos dados, Peron (2021) enfatiza as mudanças necessárias na forma de trabalho, desde o planejamento até a atuação na sala de aula regular. Esse modo de intervenção e interlocução com os alunos auxilia não só no desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também no processo geral de inclusão dos alunos na escola. A partir desse estudo, fica evidente a necessidade de promovermos práticas colaborativas na sala de aula regular, para que o trabalho conjunto entre professores resulte em aprendizagens mais significativas para todos os estudantes.

A pesquisa número 06, da autora Silva (2020), apresenta possibilidades do ensino estruturado (modelo TEACCH) no panorama do estudante com TEA, aplicado na sala de aula regular. A pesquisa aborda o programa TEACCH, conhecido em português como Tratamento e Educação para Crianças com Autismo ou Desordens Relacionadas à Comunicação, a ABA e o PECS, um sistema de comunicação por troca de figuras. O objetivo geral da pesquisa é

Elaborar uma proposta de adequação curricular utilizando elementos do ensino estruturado na perspectiva do programa TEACCH para um estudante com TEA, matriculado no terceiro ano do ensino fundamental I, na rede regular de ensino do Estado de São Paulo (Silva, 2020, p. 24).

A autora salienta os principais conceitos do TEA, bem como o funcionamento do programa TEACCH e como ele pode ser empregado na sala de aula regular.

Para a realização desta pesquisa, a autora consultou diversas literaturas que descrevem como esses conceitos podem ser aplicados na sala de aula regular e quais opções possíveis de adequações com esse viés. Uma das abordagens citadas é o Ensino Colaborativo, que envolve o planejamento, execução e avaliação dos estudantes.

A metodologia usada foi a comunicativa crítica, com instrumentos como entrevistas e roteiros de observação. A pesquisadora descreve a escola onde aplicou

sua pesquisa, detalhando a sala de recursos funcionais em que os alunos são atendidos individualmente. Após a análise de todos os contextos dentro da escola, observou que o programa TEACCH pode ser ajustado levando em conta o currículo escolar. Verificou que podem ser realizadas alterações e reorganizações na rotina, na sala de aula, tal como no trabalho individual de cada aluno.

Após a análise dessa pesquisa, verificamos que a maneira como as propostas são organizadas para os alunos, sobretudo para aqueles com TEA, exerce influência significativa sobre suas respostas. Essa organização contribui para ampliar a previsibilidade e beneficiar a compreensão das atividades propostas.

A pesquisa número 07, da autora Baril (2019), tem como objetivo avaliar a intensidade de apoio para o comportamento adaptativo e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico. A pesquisa inicia sua análise conceitual com enfoque na mudança do conceito de deficiência. A autora versa sobre os dados conceituais a seguir como critério para apresentação de déficits, enfatizando que é necessário ter três ou mais dessas características para ser considerado pessoa com deficiência. Os sete domínios do comportamento adaptativo e as principais atividades da vida, citados por Baril (2019), são: o autocuidado, a linguagem, a aprendizagem, a mobilidade, a autodireção, a independência e a autossuficiência econômica. Tendo este conceito em vista, a autora procurou bibliografias de bases brasileiras que sustentassem o uso do termo, no entanto o conceito que mais se assemelha é o de “Transtorno do Neurodesenvolvimento”, conforme descrito no DSM-V.

No decorrer da pesquisa, são explorados os conceitos, especialmente da Deficiência Intelectual e dos termos que já foram utilizados ao longo da história. Dois artigos: “Intensidade de Apoio para comportamentos adaptativos em alunos com desenvolvimento atípico na percepção de mães e professoras” e “Estratégias norteadoras para tomadas de decisões na elaboração do Plano de Apoio Centrado em Alunos com desenvolvimento atípico”, foram retirados da dissertação, dado que foram publicados em revistas de Educação Especial.

Como conclusão do estudo, Baril (2019, p. 46) expõe o seguinte:

ao mensurar a intensidade de apoio para comportamentos adaptativos, é possível revelar indicativos eficazes para um planejamento individualizado, centrado nas reais necessidades de apoio de alunos com desenvolvimento atípico – como é o caso da escala de intensidade de apoio para crianças (SIS-C), instrumento utilizado nesta pesquisa.

A partir dessa análise, averiguamos a importância de usar instrumentos que permitam medir como são realizadas as intervenções e se estão sendo efetivas no processo educacional dos estudantes atípicos. Sem o uso de ferramentas padronizadas, os resultados tendem a se tornar subjetivos.

Na pesquisa de número 08, realizada por Pinho (2018), são apresentadas as contribuições das atividades lúdicas como estratégia para o desenvolvimento dos estudantes com TEA no enquadramento escolar. A autora realiza um levantamento histórico dos processos escolares inclusivos e dedica um capítulo às características, limitações e potencialidades do estudante com TEA.

Pinho (2018, p. 21) expõe o conceito de plasticidade cerebral como um aliado no processo educacional do estudante com TEA, “ênfatizando a importância de investir na superação de suas limitações e na busca de mudanças no seu campo neuronal, na criação de novas estruturas que promovam seu ajuste ao meio em que estão inseridos”. Citando Rotta; Ohlweiller; Riesgo (2007), a pesquisadora (2018, p. 22) expressa que “para que o cérebro tenha um bom funcionamento cognitivo e interprete as percepções, é fundamental a disposição neurológica para receber os estímulos, bem como a capacidade de atenção”. Esses dados transmitem aspectos significativos a serem considerados, como as dificuldades na capacidade imitativa, conhecida como neurônio-espelho, conforme os estudos da Neurociência (Rizzolatti *et al.*, 1996).

Entre os aspectos acentuados pela autora, destacamos a Teoria da Mente, definida como o mecanismo cognitivo responsável pela capacidade de entender os estados mentais próprios e alheios (Bertoux, 2017; Rizzolatti; Sinigaglia, 2007). A autora também ressalta a dificuldade na compreensão de metáforas, apontando-a como um dos indicadores da complexidade cognitiva e comunicativa presente nos estudantes com TEA.

Muitos autores também chamam a atenção (Leon *et al.*, 2007; Farrel, 2008; Siegal; Luca, 2008) para a dificuldade de compreensão de metáforas, por parte dos autistas, por não conseguirem interpretar a significação destas, como também do sentido figurado. Os autores explicam que a grande dificuldade ocorre por não compreenderem as palavras que saem do padrão normal da regra de comunicação original das pessoas. Um dos achados importantes trazidos pelos autores é que o campo auditivo, na recepção das informações, apresenta defasagem, não seguindo o mesmo padrão da maturação cerebral das crianças neurotípicas, demonstrando que há uma pequena redução da compreensão aos estímulos silábicos, o que dificulta no

reconhecimento de palavras não literais, ou seja, que exijam um nível maior de abstração e interpretação (Pinho, 2018, p. 26).

Com base nessa conjuntura e nas frequentes referências a Vygotsky como fundamento para entender o pensamento e o desenvolvimento da linguagem, surge a reflexão sobre como incluir os estudantes com TEA nesses contextos, de modo que possam se beneficiar da Literatura Infantil como uma fonte de estímulos linguísticos, interações, imaginação e construção de sentidos.

Segundo Pinho (2018), Marconato (2008) releva a importância dos trabalhos lúdicos e estruturados para o desenvolvimento da auto-organização. Essa perspectiva embasa a elaboração de estratégias que utilizem a Literatura Infantil como estímulo ao desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Haja vista as bases de funcionamento neuropsicológicas dos estudantes com TEA, a pesquisadora aborda a aprendizagem da leitura e escrita. Como método para auxiliar os estudantes com TEA, a autora aborda o modelo TEACCH, já citado em pesquisas anteriores. Ao final, reitera a pertinência dos processos lúdicos como estímulo para a aprendizagem da leitura e escrita.

Desse modo, sustentamos a ideia de trazer a Literatura Infantil como fonte de estímulos e desenvolvimento da compreensão das Figuras de Linguagem, pois é por meio da Literatura Infantil que as crianças exploram um mundo rico em linguagem figurativa, imaginação e compreensão, auxiliando no desenvolvimento das habilidades como melhoria da interpretação de textos e desenvolvimento linguístico. Dessa forma, trazer a Literatura Infantil para o contexto do estudante com TEA, não apenas estimula a leitura, mas potencializa as habilidades linguísticas essenciais.

Na pesquisa de número 09, a autora Costa (2016) discute a escolarização das pessoas com TEA, tendo como base conceitual o DSM-V. A autora realiza um resgate histórico sobre a Educação Especial, destacando o princípio da educação inclusiva e suas implicações até o período de sua investigação. Em seguida, explora o papel do educador da sala de aula regular e os desafios enfrentados diante do ensino de alunos com TEA. Costa (2016, p. 20) apresenta considerações expressivas ao afirmar que o educador se constitui a partir do tempo e da qualidade de suas experiências, ressaltando que “o sucesso ou fracasso anterior tende a influenciar na identidade desse educador, o que confere importância ao tempo de experiência que esse profissional tem no campo da educação”.

Costa (2016, p. 23) ainda reflete sobre as famílias das pessoas com TEA, principalmente aqueles mais próximos, nos quais a sobrecarga tem reflexos no desenvolvimento de cada estudante, fazendo com que “a sensação de impotência frente ao comportamento dos filhos foi associada pelos pais à irritabilidade e à redução do senso de controle, decorrentes das dificuldades de entendimento da criança”. Após o aporte teórico, a pesquisadora desenvolveu uma pesquisa quanto à atuação desses educadores no atendimento aos estudantes com TEA. A partir da análise de questionários aplicados com professores de estudante com TEA, conclui que:

Sucessos ou fracassos ao longo da educação de alunos com TEA podem constituir núcleos de significação que formam a identidade do educador bem como sua percepção positiva no sentido de desejarem atuar na área da Educação Especial, em particular com estudantes com TEA (Costa, 2016, p. 26).

Nessa esfera, observamos, nesta pesquisa, a importância de traçar estratégias assertivas, não apenas para o sucesso do estudante com TEA, porém, também, para fortalecer o papel dos educadores. É fundamental que eles se sintam encorajados a buscar novos conhecimentos e confiantes para aplicar o que vem sendo construído em conjunto com outros docentes, garantindo, assim, o sucesso escolar de alunos e professores.

Ao analisar o contexto geral das pesquisas relacionadas à segunda categoria, fica evidente a relevância do Ensino Colaborativo para estudantes com TEA. Ao explorarmos conceitos como o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e a abordagem do Ensino Colaborativo, os estudos notabilizam a pertinência de estratégias colaborativas para a inclusão educacional. As pesquisas descritas nesta categoria também sinalizam a necessidade de adaptações curriculares e de rotina, demonstrando como o ensino estruturado e o programa TEACCH podem ser aplicados com sucesso na sala de aula regular.

A análise das intervenções, como as atividades lúdicas e o uso da Literatura Infantil, aponta para a plasticidade cerebral e a ToM como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Em conjunto, essas pesquisas evidenciam a necessidade de abordagens colaborativas e individualizadas para promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes com TEA no cenário escolar.

Na terceira categoria, denominada “Práticas educativas na educação infantil”, selecionamos as pesquisas que mais se assemelham à temática proposta no projeto

de pesquisa, considerando as práticas no panorama da educação inclusiva na educação infantil.

Na pesquisa número 10, de autoria de Ramos (2022), a dissertação inicia contextualizando a educação inclusiva e a garantia do direito do estudante com TEA a frequentar o ensino regular. A autora delinea que “uma das dificuldades está relacionada ao atendimento realizado pelos docentes. Faltam orientações e formação aos professores, resultando em um ensino escasso para a criança do Público da Educação Especial” (Garcia, 2019 *apud* Ramos, 2022, p. 19). Essas orientações são ainda menores para o público da educação infantil. Justifica seu foco nos estudantes desse nível de ensino, visto que “essa fase inicial da vida é de grande importância no desenvolvimento de um ser humano, principalmente para as crianças com deficiência” (Vitta; Vitta; Monteiro, 2010 *apud* Ramos, 2022, p. 19).

Assim, tencionando trazer melhorias nas relações de aprendizagem, Ramos (2022) propõe uma discussão acerca do Ensino Colaborativo como uma forma de amenizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalhar com este público. A dissertação refere-se a uma pesquisa bibliográfica, de campo e colaborativa, com análises baseadas na abordagem qualitativa. A partir do estudo, foi criado um e-book com orientações para os professores. A autora conclui que a demanda apresentada requer muita formação continuada e que esse trabalho deve ser realizado de maneira colaborativa.

Ao nos aproximarmos do tema proposto neste projeto de pesquisa, verificamos que a demanda por esclarecimentos sobre as formas de ensinar estudantes com TEA é urgente. Com o diagnóstico cada vez mais precoce, torna-se necessário implementarmos mudanças pedagógicas não apenas nas áreas específicas, contudo no início da vida escolar da criança, período em que os estímulos do ambiente são primordiais para minimizar prejuízos futuros.

A dissertação número 11, elaborada por Oliveira (2019), traz um enfoque diferenciado das demais, pois considera a perspectiva de uma mãe que recebeu recentemente o diagnóstico de seu filho com TEA. A análise é realizada a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey. A pesquisa de Oliveira (2019) destaca a importância dada à família no processo educacional. Diferentemente das outras pesquisas, esta analisa a visão da família que, ao receber um diagnóstico recente, encontra na escola um ambiente de organização para o brincar e interagir, todavia que também demanda adaptações para o convívio e desenvolvimento.

A autora Oliveira (2019, p. 38) expõe a respeito do valor do laudo para a escola, afirmando que “se por um lado a escola peca pelo excessivo valor dado ao diagnóstico, por outro, é a única instituição social que assumiu a tentativa de uma inclusão plena e seus desafios”. No entanto, é somente a partir do reconhecimento do laudo que a escola passa a observar e definir estratégias mais eficazes para o desenvolvimento das singularidades desses alunos.

Reconhecer que a família também tem medos, angústias e expectativas quanto ao desenvolvimento de seu filho é de suma importância. A responsabilidade da escola em trabalhar de forma colaborativa, visando o melhor desenvolvimento do aluno, será alcançada através dessa parceria, criando estratégias eficazes, que promovam o pleno desenvolvimento de cada aluno e contribuam para uma efetiva inclusão escolar.

Ao concluir as análises das dissertações selecionadas nas três categorias, evidenciamos a complexidade das necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com TEA. Assim, elencamos, na sequência, os principais pontos abordados.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, os resultados indicaram, de forma clara, a relevância de articularmos os saberes da sala de aula regular com os da sala de AEE. Essa integração permite refletirmos e planejarmos estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da linguagem do estudante com TEA.

Como fonte de interlocução da linguagem do estudante com TEA, a abordagem do PECS e o modelo TEACCH são fortemente citados nas dissertações selecionadas, visto que são sustentadas na ABA, consolidando-se como uma prática baseada em evidências, aprimorando o aprendizado dos estudantes com TEA. Entretanto, para que possamos executá-los na escola regular, o Ensino Colaborativo se confirma, mais uma vez, como modelo a ser seguido.

Outro aspecto relevante a destacar durante a análise dos estudos é que, embora não tenham sido encontradas pesquisas relacionadas à Literatura Infantil associada ao TEA nos bancos de dissertações e teses, a dissertação número 08, de Pinho (2018), enfatiza a importância do lúdico e da Literatura Infantil como estímulo para o desenvolvimento linguístico, sinalizando o uso das Figuras de Linguagem nesse processo.

Portanto, explorarmos e aprofundarmos esses aspectos citados é fundamental para futuras investigações e práticas pedagógicas que busquem unir teoria à prática, integrando o Ensino Colaborativo e a Literatura Infantil, propiciando a consolidação

das práticas baseadas em evidências, bem como o desenvolvimento global dos estudantes com TEA no contexto das escolas regulares.

3 PONTES COLABORATIVAS: CONECTANDO ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA À LITERATURA INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo reunir e discutir bibliografias que fundamentam a investigação sobre o Ensino Colaborativo e sua contribuição para a compreensão da Literatura Infantil por estudantes com TEA. São abordados temas como o desenvolvimento da linguagem em estudantes com TEA, a relação entre o TEA e a leitura literária, e as práticas de Ensino Colaborativo. Ao explorar essas áreas, construímos a base teórica que auxiliou na compreensão de como estratégias pedagógicas inclusivas podem melhorar a compreensão linguística de alunos com TEA.

3.1 O Ensino Colaborativo como ferramenta pedagógica

Caminhar rumo a uma escola que valorize o desenvolvimento de qualidade para alunos com TEA remete à necessidade de pensar em estratégias aplicáveis que produzam resultados positivos, exigindo a desconstrução e reconstrução do cenário escolar. Ao analisar o contexto da educação inclusiva a nível mundial, observamos que, em outros países, os movimentos em direção à inclusão educacional começaram antes do Brasil.

O país pioneiro na educação inclusiva, de acordo com Erben e Mello (2023), foi a Itália, após a promulgação da Lei n.º 118/1971, que tratava acerca do acesso universal às salas de aula. Foi também na Itália que, com a Lei n.º 104/1992, foram estabelecidas as diferenças entre o trabalho do professor de atendimento especializado e o do professor de ensino regular. Após esta distinção, os professores começaram a ser vistos como professores de todos, iniciando um movimento semelhante ao que chamamos de Ensino Colaborativo.

Segundo Ghedin (2013 *apud* Erben; Mello, 2023), “o Ensino Colaborativo é a principal medida implementada para promover a inclusão na Itália, sendo o país uma referência na implementação de políticas de inclusão”. Atentando às demandas do Brasil em termos de políticas públicas para a inclusão, podemos citar o marco legal na Constituição Federal (1988), que começou a incentivar as práticas inclusivas. No Art. 208, a Constituição dispõe sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988,

art. 208), dando início à prática do professor de AEE dentro da escola regular. Nesse momento, ainda era apenas um espaço de integração, não necessariamente um contexto escolar inclusivo, mas iniciando um movimento nas escolas brasileiras.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu com mais clareza como a Educação Especial deveria ser implementada no Brasil. O Art. 58 da LDB (Brasil, 1996) dispõe que “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Essas mudanças foram significativas para que as escolas da rede regular de ensino pudessem considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino.

Com esses movimentos legais em relação à Educação Especial no Brasil, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), em 1997, as agências de fomento iniciaram a oficialização dos grupos de pesquisa. Entre essas oficializações, um grupo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), denominado Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial, em consonância com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), produziu pesquisas voltadas à educação inclusiva. Baseados em seus resultados, começaram a observar que os professores do ensino regular necessitavam de profissionais especializados para auxiliar no atendimento das crianças com deficiência, trazendo para estudo o modelo de Ensino Colaborativo já utilizado e pesquisado em outros países, como Itália e Estados Unidos.

Os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) expuseram o Ensino Colaborativo, delineando as características específicas desse modelo de ensino nos Estados Unidos da América, tornando-se referência mundial ao abordar essa temática. Em 1995, Friend e Cook organizaram o Ensino Colaborativo em seis estruturas, descritas entre as páginas 51 e 52 desta dissertação.

Até chegarmos ao paradigma da inclusão que temos hoje, passamos por várias fases de exclusão e marginalização de grupos minoritários. O caminho foi caracterizado por muitas lutas sociais e políticas. Movimentos de direitos civis, ações afirmativas e políticas de igualdade desempenharam papéis cruciais na transformação da sociedade.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade,

determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008, p. 6).

Com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, p. 19), avançamos no acesso às escolas de ensino regular para aqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. No entanto, foi em 2008, com a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, que as mudanças direcionadas às práticas inclusivas no Brasil começaram a se concretizar.

Com essas políticas em vigor, a educação, no Brasil, começou a avançar para uma inclusão mais ampla e efetiva. A Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 representou um marco importante, pois propôs uma educação que valoriza a diversidade e reconhece o direito de todos os alunos a participarem plenamente do ambiente escolar. Essa perspectiva compreende que as pessoas com deficiência não são meros participantes passivos, todavia sujeitos sociais ativos que têm o direito de acessar todas as oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Nesse ínterim, ao considerarmos as mudanças paradigmáticas relacionadas às pessoas com deficiência na escola de ensino regular, notamos que esses indivíduos são sujeitos sociais com direito ao acesso a todas as oportunidades de desenvolvimento e crescimento. O conceito de deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 2º, estabelece que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2).

Esse conceito nos leva a refletir sobre quem é a pessoa com deficiência e como a sociedade deve se comportar diante dela. As pessoas consideradas com deficiência possuem habilidades e potencialidades que devem ser valorizadas. No âmbito escolar, devemos refletir a respeito de como essas pessoas são capazes de aprender. Nesse sentido, nós, enquanto professores, temos a responsabilidade de buscar conhecimento e nos tornarmos uma fonte de segurança para o desenvolvimento intelectual de cada aluno, promovendo o respeito e a igualdade.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), dada a abordagem social da deficiência, apresentam estratégias para assegurar a todos os alunos o acesso a uma escolarização de qualidade. Nesse rumo, eles mencionam quatro “modelos de serviços de apoio à inclusão escolar” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 24), que são sintetizados no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Serviços de apoio à inclusão escolar

Modelo	Descrição
Sala de Recursos	Este modelo é o mais difundido nas políticas públicas de inclusão, no Brasil, onde os alunos PAEE recebem atendimento complementar ou suplementar no contraturno a escolarização (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 24).
Serviço Itinerante	Neste modelo, o professor de Educação Especial se desloca até a escola regular, onde o aluno está matriculado e trabalha diretamente com aqueles alunos que não demandam de um apoio intensivo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 25).
Consultoria	Neste modelo, o professor de Educação Especial presta assistência para diversas escolas, assim conseguindo auxiliar um grande número de estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 25).
Coensino (Também Denominado Ensino Colaborativo)	Neste modelo, o trabalho acontece de forma coletiva, envolvendo o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular, é baseado na abordagem social, em que a escola deve ser modificada para melhorar o ensino comum (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 26).

Fonte: baseado em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023)

Para qualificar o ensino dos alunos com deficiência, é imprescindível o saber especializado, com a finalidade de desenvolver um trabalho de qualidade dentro dos contextos escolares. Buscando alternativas que auxiliem no ensino das pessoas com deficiência, o modelo de Ensino Colaborativo é discutido. Conceituamos este modelo e fazemos uma ligação de suas abordagens para identificar estratégias eficazes que potencializem o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Esclarecemos, a partir dos estudos de Damiani (2008), esclarecem-se as diferenças conceituais entre colaboração e cooperação. A autora explica que, na cooperação, podem existir hierarquias, enquanto na colaboração as responsabilidades são compartilhadas, não havendo hierarquia. Argumenta também que “a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final” (Damiani, 2008, p. 215)

Consoante Capellini e Zerbato (2022), o Modelo de Ensino Colaborativo aprimora as práticas pedagógicas e as abordagens nas escolas de ensino regular. Posto que os estudantes passam grande parte do dia nesse espaço, esse período deve favorecer participação e aprendizagem efetiva. Para potencializarmos o desenvolvimento dos alunos com TEA, é necessário vincularmos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando avanços significativos em suas aprendizagens.

Ao tratarmos dos estudantes com TEA, é essencial entendermos suas características e demandas. Nunes, Schmidt e Nunes Sobrinho (2021, p. 2) definem o TEA como “uma condição caracterizada por dificuldades sociocomunicativas e alterações comportamentais evidenciadas ao longo do desenvolvimento da criança, com início na infância”. As características e comportamentos não são idênticos para todos, contudo estão ligadas ao comprometimento da comunicação e dos comportamentos.

Essas características devem ser discutidas individualmente e estratégias devem ser desenvolvidas em conjunto. Para compreendermos cada estudante com TEA, é imprescindível o saber especializado do professor de Educação Especial e do professor do ensino comum, além da colaboração com a equipe gestora da escola. Capellini e Zerbato (2022, p. 40) sobrelevam a importância de uma cultura colaborativa na escola de ensino regular, onde “cada etapa do processo de ensino e aprendizagem deve ser compartilhada pelos profissionais, que trabalham em colaboração”.

Cada escolha pedagógica é feita em conjunto e, nesse modelo, o estudante é responsabilidade de toda a equipe escolar. Os “saberes e experiências de cada profissional são valorizados igualmente, pois a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializarão a construção de práticas mais inclusivas” (Capellini; Zerbato, 2022, p. 41). Desse modo, para que o Ensino Colaborativo funcione, ambos os professores devem estar abertos a aprender juntos e valorizar o saber individual, tomando as melhores decisões sobre as aprendizagens dos alunos e tornando-as significativas.

Existem seis modelos de Ensino Colaborativo descritos por Friend e Cook (1995):

- 1) **Um ensina, um observa:** o professor regente ensina os alunos, enquanto o professor especialista observa as individualidades dos alunos para, posteriormente, organizar o planejamento.

- 2) **Ensino por estação:** os dois professores auxiliam os alunos em uma turma dividida em pequenos grupos que circulam entre estações de aprendizagem.
- 3) **Ensino paralelo:** a turma é dividida em dois grupos, cada professor trabalha com um grupo, utilizando o mesmo planejamento.
- 4) **Ensino alternativo:** um professor trabalha com a maioria da turma, enquanto o professor especialista trabalha com os alunos com maior dificuldade, oferecendo reforço e revisão.
- 5) **Um ensina, um auxilia:** o professor regente lidera a aula e o professor especializado atua como apoio para alunos que apresentarem dificuldades.
- 6) **Ensino em equipe:** ideal para a educação inclusiva, ambos os professores trabalham juntos, ensinando todos ao mesmo tempo e interagindo com todos os alunos.

Ao analisar esses modelos, é indiscutível que cada professor tenha clareza dos objetivos de aprendizagem e conheça as individualidades dos alunos. Friend e Cook (1995) ressaltam que o sucesso dos processos inclusivos nos Estados Unidos deve-se à perspectiva colaborativa dos professores. Para garantir o sucesso dos alunos, é essencial compreendermos e implementarmos as estratégias mais eficazes em sala de aula.

O Ensino Colaborativo, no qual o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular planejam e organizam a aula em conjunto, exige que ambos estejam cientes de seus papéis e objetivos para a aprendizagem dos alunos. Capellini e Zerbato (2022), baseadas em French (2002), propuseram um quadro para organizar os papéis desses profissionais, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Papéis e responsabilidades no Ensino Colaborativo

Professor do ensino comum	Professores especialistas	Os dois professores
Apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma.	Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação desse currículo à turma:	Avaliar o currículo e o que pode ser modificado/adaptado para o melhor desenvolvimento do ensino aos estudantes.
Planejar atividades e aulas gerais.	Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE e criar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dessas aulas.	Avaliar e rever, quando necessário, o desenvolvimento das aulas/estratégias utilizadas para o ensino do conteúdo e aprendizado dos alunos.
Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/ unidades do	Prescrever adaptações necessárias para os alunos e	Discutir as diferentes possibilidades de desenvolver

currículo escolar, discutindo essas orientações.	discutir as orientações com o professor da sala comum.	um mesmo conteúdo para acesso ao aprendizado de todos.
Preparar a turma para receber o segundo professor da classe e esclarecer o papel de cada um dentro da sala de aula.	Apresentar à turma e esclarecer o seu papel em sala de aula.	Apresentar e discutir com a equipe escolar o papel de cada profissional, numa escola que quer se tornar inclusiva.
Construir juntos aos alunos combinados da sala de aula.	Conhecer os combinados da sala de aula para também realizá-los.	Decidir as formas de manejo da sala de aula para que um professor não desautorize o outro em relação aos combinados da sala (horário de ir ao banheiro, sair da sala, levantar etc.).
Avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo o dos estudantes PAEE.	Avaliar o progresso individual do estudante PAEE.	Conversar com as famílias sobre o desenvolvimento dos estudantes e buscar parcerias tanto com as famílias e/ou outros profissionais, para a promoção de um aprendizado mais efetivo a todos os estudantes.

Fonte: Capelini e Zerbato (2022), adaptado de French (2002)

Ao refletirmos sobre o quadro apresentado acima, percebemos as diversas responsabilidades atribuídas a esses profissionais e a complexidade do processo. Esse desenvolvimento não depende somente dos professores; para que seja efetivo, é necessário contar com o apoio da gestão escolar e da rede à qual a escola está vinculada. Os Regimentos Educacionais e os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) precisam estar em consonância com essa perspectiva, visto que demandam tempo e planejamento para que o trabalho aconteça de forma satisfatória.

O Ensino Colaborativo tem que estar institucionalizado nos documentos oficiais da educação, para que se garanta o direito do serviço de apoio aos estudantes PAEE e não caia no risco de acontecer apenas em momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar em conjunto (Capellini; Zerbato, 2022, p. 72).

Este aspecto é um dos entraves do Ensino Colaborativo, pois as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica abordam o serviço de Educação Especial, porém não demonstram clareza acerca de como a interlocução entre os professores deve acontecer. Entre as atribuições dos professores do AEE está:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2001).

Nessa direção, buscando compreender esta articulação proposta, Ponte e Serazzina (2003, p. 16) explicam que, “para uns, todo o trabalho conjunto de diversas pessoas pode ser considerado colaboração; para outros, tal termo deve ser reservado para formas de trabalho com certas características especiais”. Portanto, não há clareza sobre como essa articulação deverá ser realizada, visto que o Ensino Colaborativo é um modelo de inclusão bem organizado, e não apenas uma forma de interlocução.

Já a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que:

A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p. 11).

Dessa maneira, podemos justificar que os processos educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino dos alunos com TEA também estão contemplados neste modelo e que as práticas colaborativas nas escolas de ensino regular incentivam a superação das barreiras de aprendizagem desses alunos. É possível unir conhecimentos entre áreas do saber para que se desenvolva um trabalho com mais qualidade, assumindo um papel de professor comprometido com a aprendizagem de todos. Compreender as especificidades de cada aluno com TEA é de extrema relevância para diminuir as dificuldades e aumentar as potencialidades desses alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Para além disso, devemos refletir sobre como o trabalho, de forma colaborativa, pode vir a enriquecer o ensino regular, incentivando ambas as experiências a se unirem e tornarem o processo educacional ainda mais efetivo. Neste ínterim, Damiani (2008, p. 218) nos aponta que “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Dessa maneira, ao apresentarmos a abordagem do Ensino Colaborativo, evidenciamos uma metodologia capaz de transformar o espaço da sala de aula regular. Esse diálogo interdisciplinar contribui para fortalecer o papel do professor, viabilizando alterações significativas no processo educacional.

Ao analisarmos os fundamentos históricos, legais e pedagógicos que sustentam o Ensino Colaborativo, foi possível identificarmos como esse modelo pode contribuir para estratégias eficazes no desenvolvimento de estudantes com TEA. O estudo demonstrou que a prática colaborativa amplia as possibilidades de aprendizagem ao reunir os saberes do professor do ensino comum e do professor da Educação Especial, facultando adaptações curriculares, flexibilizações metodológicas e recursos acessíveis que atendem às singularidades das pessoas com TEA.

Ademais, percebemos que a colaboração não se restringe a ações pontuais, mas demanda planejamento conjunto, corresponsabilidade e apoio institucional, de modo que a escola como um todo se comprometa com a inclusão. Por isso, o Ensino Colaborativo se configura não unicamente como um recurso pedagógico, no entanto como uma ótica de transformação da cultura escolar, suscitando a participação, o desenvolvimento linguístico e a construção de trajetórias mais significativas para os estudantes com TEA.

3.2 Linguagem e comunicação no Transtorno do Espectro Autista: abordagens teóricas e práticas educativas

Para que consigamos nos comunicar e interagir dentro da sociedade, buscamos, por meio da linguagem, os subsídios necessários para essas interações, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ao abordarmos a comunicação e a linguagem de um sujeito, é preciso compreendermos como isso acontece e a influência na cognição, bem como na interação social. A linguagem facilita a troca de informações e molda a maneira como pensamos e percebemos o mundo.

Para alcançarmos a aquisição da linguagem, consideraremos a perspectiva do Interacionismo Sociocultural de Lev Vygotsky (2007), que propõe que tanto a comunicação quanto a linguagem se desenvolvam por meio da interação social e cultural. Seguimos Vygotsky (2009) ao entendermos o pensamento e a linguagem como elementos centrais para o desenvolvimento da palavra e do raciocínio, reconhecendo que as interações com adultos e crianças constituem fontes essenciais para o avanço da linguagem.

Vygotsky (2007) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que organiza o desenvolvimento em dois níveis: o primeiro é o Nível de

Desenvolvimento Real, em que “elas conseguem fazer por si mesmas” (Vygotsky, 2007, p. 96), e o segundo é o Nível de Desenvolvimento Potencial, que é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2007, p. 97). A partir desses níveis, os sujeitos atingem a Zona de Desenvolvimento Proximal. A linguagem surge, nesse contexto, como “um meio de comunicação entre a criança e as pessoas do seu ambiente” (Vygotsky, 2007, p. 102). Assim, é um aspecto essencial a ser desenvolvido para que possamos atingir o pensamento verbal.

Outro princípio importante na aquisição da linguagem é a abordagem do Behaviorismo, na qual Skinner (1974) utiliza estímulos e reforços no ambiente para despertar as respostas. Skinner acreditava que as crianças aprendem através da imitação e do reforço positivo. Sobre a linguagem, Skinner (1974, p. 79) aborda a diferença entre linguagem e comportamento verbal, atentando que “a linguagem tem um caráter de coisa, algo que a pessoa adquire e possui” e apresenta o comportamento verbal como uma forma de comportamento.

Nessa toada, entre os comportamentos verbais, Skinner propõe a metáfora como uma resposta evocada por um estímulo meramente semelhante, “a resposta não é transferida de uma situação para outra, como a etimologia poderia sugerir; ela simplesmente ocorre por causa de uma semelhança nos estímulos” (Skinner, 1974, p. 83). Assim como as metáforas, Skinner cita que outras Figuras de Linguagem também ilustram processos de comportamento verbal.

Ao falarmos em linguagem, também devemos levar em conta a comunicação não verbal, visto que muitos alunos com TEA não são verbais, e estimular sua capacidade linguística é dar a oportunidade de instigar o uso da linguagem. Aguiar (2004, p. 380-382) afirma que:

Qualquer conduta comunicativa tem uma finalidade, que determina os meios utilizados para conseguir os efeitos que desejamos, dentro de um espaço específico de interação. Isso nos leva a concluir que a linguagem verbal e as linguagens não verbais compõem-se de códigos globais que abrigam inúmeros subcódigos relacionados entre si e responsáveis por tipos de comunicação diferentes, segundo as funções que queremos privilegiar. Logo, as linguagens devem ser estudadas em toda a variedade de suas funções.

A fim de apresentarmos outras considerações para compreendermos como ocorre o desenvolvimento da linguagem do sujeito com TEA, precisamos ter clareza sobre os estudos que fundamentam os conceitos linguísticos, entre eles o signo

linguístico. Para isso, abordamos a concepção de Saussure (2006, p. 80), que nos esclarece que “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Entendemos que essa imagem acústica se configura como os sons ou as letras que compõem as palavras, denominados significante, enquanto o conceito corresponde ao significado. Assim, reconhecemos que o signo apresenta duas faces: o significante e o significado.

Aguiar (2004, p. 178-180) nos esclarece que:

o cérebro humano é composto de dois hemisférios, duas metades que têm funções distintas, como se fossem dois cérebros. O esquerdo é dominante no controle da fala e da linguagem verbal e nas capacidades lógico-analíticas; o direito vê a imagem e é capaz de mobilizar uma resposta não verbal, mas não pode falar sobre o que vê, sobressaindo-se em tarefas visuais e motoras.

Ao nos apropriarmos de como isso ocorre, conseguimos compreender de que maneira se dão os processos de desenvolvimento do significante e do significado. Aguiar (2004, p. 197-199) manifesta que:

Por intermédio do hemisfério direito, ‘pensamos’ não em conceitos, mas em imagens, figuras, mitos, paisagens, cores, fenômenos da natureza. Estamos diante da linguagem não verbal, muito anterior, na história da humanidade e de cada homem em particular, à linguagem verbal.

Entre as linguagens citadas, a linguagem figurada é amplamente utilizada nas literaturas, pois, como assevera Aguiar (2014), descreve as vivências sem a necessidade de explicações explícitas. No entanto, para que possamos imaginar, é necessário ter a imagem mental previamente criada, o que ocorre mesmo antes do desenvolvimento da fala, quando experienciamos algo e o transformamos em imagem.

No caso dos estudantes com TEA, esse processo ocorre de forma diferenciada, uma vez que se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social. Em consonância com Skinner (1974), Liberalesso e Lacerda (2020, p. 19) explicam que:

o comportamento humano é aprendido por fenômenos de imitação seguidos de reforçamento – tais como gestos motores de bater palmas, acenar para pessoas em forma de cumprimento ou despedida e a própria mímica facial, o que podem não ser naturalmente incorporados ao comportamento de pessoas portadoras de TEA, necessitando de ensinamento formal.

Nesse prisma, percebemos que é de suma importância versar acerca do desenvolvimento da linguagem de maneira a torná-la explícita, para que o estudante com TEA consiga ampliar suas formas de comunicação. A CAA é uma das práticas baseadas em evidências que contribui para o desenvolvimento da linguagem dos estudantes com TEA. Liberalesso e Lacerda (2020, p. 35) definem a CAA como “um sistema de comunicação que não seja vocal, incluindo sistemas de comunicação assistida e não assistida”. Esta ferramenta de comunicação consiste em um conjunto de símbolos, que podem estar presentes em plataformas digitais ou não, permitindo ao aluno não verbal expressar suas intenções e necessidades.

Ao explorarmos esses conceitos, refletimos sobre os desafios de comunicação apresentados pelos estudantes com TEA, posto que um dos principais obstáculos está na associação entre significantes e significados. As relações que esses conceitos elucidam sobre o desenvolvimento da linguagem nos propicia entender que, mesmo que os autores não tenham tratado especificamente o TEA, é possível relacionar suas ideias ao transtorno. Dessa forma, conseguimos fundamentar estratégias para desenvolver a linguagem dos indivíduos com TEA, considerando enfoques que envolvem tanto o processamento quanto a utilização da linguagem.

3.2.1 Desenvolvimento da linguagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista

Para compreendermos como ocorre o desenvolvimento da linguagem da pessoa com TEA, é essencial entendermos o que é o TEA e suas especificidades de desenvolvimento. Whitman (2015, p. 152) reitera que:

Embora crianças autistas variem consideravelmente no desenvolvimento da linguagem, todas têm dificuldades de comunicação. Algumas têm fala receptiva e expressiva mínima, enquanto outras desenvolvem habilidades de linguagem mais elaboradas; entretanto, até mesmo este último grupo tem dificuldade para envolver-se em discurso dinâmico com outras pessoas e para entender a complexidade das comunicações sociais.

Nessa orientação, buscamos pelas suas classificações e características. De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o que hoje chamamos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluía, anteriormente, as seguintes denominações: “Autismo infantil precoce, Autismo infantil, Autismo de Kanner, Autismo de alto funcionamento, Autismo

atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 97). Esse transtorno está classificado dentro dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. No DSM-5, o TEA é diagnosticado com base em cinco critérios importantes, são eles:

A - Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos(...); B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades(...); C - Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento(...); D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo(...); E - Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (...) (APA, 2014, p. 50).

Esses critérios são importantes para depreendermos o que significa este diagnóstico, que é clínico, porém reflete nas práticas pedagógicas escolares. Além disso, enquanto professores, temos o dever de conhecer o desenvolvimento de nossos alunos, o que qualifica nosso trabalho diário de interlocução e planejamento.

Silva (2020, p. 176) explica que este transtorno “interfere na construção da linguagem e na forma de utilizá-la como instrumento de fortalecimento das relações sociais”. Ponderando sobre isso, precisamos apreender as formas de estimular a linguagem dos alunos com TEA para que seja possível construirmos estratégias de ensino que beneficiem esses alunos.

A comunicação das pessoas com TEA representa uma importante característica deste Transtorno do Neurodesenvolvimento, visto que é um aspecto fundamental para que outras aprendizagens ocorram. Paul (2008) cita que a dificuldade na comunicação, principalmente a demora nas primeiras palavras ou a regressão da fala, é um dos fatores que leva muitos pais a se preocuparem com o desenvolvimento de seus filhos. Segundo o mesmo autor, os déficits comunicativos têm grande influência no andamento das aprendizagens escolares desses alunos. Paul (2008) divide esses déficits em duas áreas: uma quando há a demora no surgimento da linguagem e outra quando as crianças produzem a linguagem, mas têm dificuldade em utilizá-la como maneira de interação social.

No indivíduo com TEA, assim como outros níveis da linguagem, a semântica se mostra comprometida, uma vez que há um déficit na compreensão e na produção das palavras com sentidos diversificados no uso da linguagem por estes indivíduos. Além disso, alterações pragmáticas são universalmente encontradas em indivíduos com TEA e incluem dificuldades no uso da linguagem, contando com funções comunicativas restritas, habilidades discursivas pouco desenvolvidas (Jesus; Herrera, 2023, p. 177).

Diante dessas dificuldades, precisamos pensar em estratégias específicas para facultar o desenvolvimento da linguagem em alunos com TEA. É substancial promover ambientes de aprendizagem ricos em estímulos linguísticos e sociais, nos quais os alunos possam praticar e aprimorar suas habilidades comunicativas em contextos naturais. Como exemplo de um contexto a ser criado para superar esses desafios, dentro das práticas baseadas em evidências, temos as Intervenções Naturalistas (IN), que podem ser abordadas no cenário escolar. Liberalesso e Lacerda (2020, p. 44) explicam que essas intervenções são uma “coleção de práticas, incluindo arranjo ambiental e técnicas de interação implementadas durante rotinas diárias e atividades na sala de aula ou no ambiente doméstico do aluno”. Essas práticas, quando pensadas individualmente dentro dos panoramas inclusivos, trazem benefícios às aprendizagens escolares.

Para alcançar os objetivos de desenvolvimento da linguagem de nossos alunos com TEA, o trabalho colaborativo entre professores, terapeutas da fala e linguagem e outros profissionais da educação, juntamente com o envolvimento ativo das famílias, é fundamental. Isso garante que cada aluno receba o apoio necessário para superar suas barreiras comunicativas e alcançar um desenvolvimento linguístico mais pleno.

Ao atuarmos de forma colaborativa para superar as barreiras de linguagem, precisamos compreender as especificidades das pessoas com TEA. Entre elas, a linguagem receptiva, entendida como a capacidade de compreender e processar a linguagem que lemos e ouvimos. Essa habilidade pode estar comprometida nos estudantes com TEA, dificultando a compreensão da linguagem oral, incluindo a escuta de histórias da Literatura Infantil. Já a linguagem expressiva refere-se à capacidade de manifestar pensamentos e sentimentos, e os sujeitos com TEA podem apresentar dificuldades nessa maneira de comunicação. Alguns têm a expressão oral reduzida, enquanto outros a desenvolvem com maior facilidade, variando conforme o nível do espectro.

Nesse sentido, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p. 53), “a linguagem receptiva pode se mostrar mais atrasada do que o desenvolvimento da linguagem expressiva no transtorno do espectro autista”. Portanto, “as habilidades de linguagem receptiva e expressiva devem ser consideradas em separado” (APA, 2014, p. 53).

O nível de desenvolvimento da linguagem é um fator relevante para a classificação dos sujeitos com TEA, visto que um dos critérios é a comunicação social.

A fim de que a comunicação seja estabelecida, a linguagem necessita ser clara, objetivando que as ideias sejam compreendidas. O DSM-5 (APA, 2014, p. 52) apresenta um quadro que diferencia os três níveis de gravidade das pessoas com TEA, consoante Quadro 6.

Quadro 6 – Níveis de suporte das pessoas com Transtorno do Espectro Autista

Níveis de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 3 “Exigindo 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 a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo 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 “Exigindo Apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros 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	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Baseado em APA (2014, p. 52)

Analisar os níveis de apoio é necessário quando pensamos nas estruturas e estratégias que devemos implementar nas escolas de ensino regular. Cada nível de déficit é singular e apresenta variações significativas entre os sujeitos com TEA. As múltiplas formas e níveis de comunicação deixam o processo de compreensão mais complexo e, por isso, precisamos desenvolver perceptividade para reconhecer e valorizar todas as possibilidades de expressão. Sobre essa diversidade de níveis, Miilher e Fernandes (2009, p. 310) afirma que:

A natureza exata dos problemas de linguagem ainda é pouco compreendida, especialmente devido às variações nas manifestações do quadro. Aproximadamente metade das crianças autistas não utiliza a linguagem de forma funcional e apresenta atrasos persistentes na comunicação; por outro lado, outras crianças desenvolvem linguagem de forma similar à normalidade, ainda que apresentem dificuldades pragmática.

Para garantir a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, professores, equipe escolar e equipe multiprofissional devem trabalhar juntos, conhecendo as peculiaridades e as estratégias necessárias para desenvolver esses alunos. A fim de que isso ocorra, Capellini e Zerbato (2022, p. 61) esclarecem que:

se estamos falando de conhecimento de metodologias educativas efetivas no contexto da sala de aula na perspectiva da Educação Inclusiva, precisamos pensar em modelos de formação docente que ampliem, reconstruam e possibilitem novas formas de ação entre os profissionais para que possam dar conta desse enorme desafio. Portanto, formações que impliquem na construção de um trabalho colaborativo podem ser um possível caminho rumo à educação mais acessível para todos.

O trabalho desenvolvido de modo colaborativo é um meio de oportunizar habilidades de comunicação social, proporcionando aos alunos com TEA diferentes formas de se expressar e compreender as instruções e discussões que ocorrem no ambiente escolar. Dessa maneira, a inclusão dos alunos com TEA nas escolas regulares será efetiva e significativa.

Em suma, para oferecermos os apoios que esses alunos necessitam, é basilar conhecermos as características e o perfil desenvolvimental de cada um e, então, possibilitar estratégias eficazes em cada caso. Nesse rumo, para conhecermos o perfil de cada aluno, é necessário avaliá-lo adequadamente. Quanto a isso, Capellini e Rodrigues (2008) salientam que uma organização de prática colaborativa auxilia na

avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como na resolução de problemas na sala de aula.

Portanto, realizar uma avaliação detalhada e contínua das habilidades e desafios de cada aluno com TEA é fundamental e pode ser viabilizado por meio das estratégias do Ensino Colaborativo. Ademais, essa ótica envolve não apenas os professores, mas também outros especialistas que participam do processo educacional do estudante.

Com uma compreensão clara das necessidades individuais, a escola pode implementar adaptações curriculares, utilizar recursos tecnológicos assistivos e desenvolver planos de ensino personalizados que visem o desenvolvimento da linguagem. Dessa maneira, ao relacionarmos as bases teóricas da linguagem com as especificidades do TEA, foi possível compreendermos como se estabelece o desenvolvimento linguístico do estudante com TEA. Outrossim, observamos que esse processo se dá de maneira singular, marcado por variações que vão desde a ausência de fala funcional até a presença de linguagem expressiva, mas com dificuldades pragmáticas e de comunicação social.

Além disso, percebemos que a aquisição e o uso da linguagem dependem de estratégias pedagógicas intencionais, recursos de comunicação alternativa e do trabalho colaborativo entre profissionais e família, que favoreçam tanto a linguagem receptiva quanto a expressiva. Por isso, entendemos que o desenvolvimento da linguagem nesse contexto é essencial para planejar práticas educativas inclusivas e responsivas às necessidades individuais de cada estudante.

3.3 Leitura literária e o Transtorno do Espectro Autista

A escola de ensino regular é um espaço de diversas aprendizagens, no qual

De maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamiza o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente (Coelho, 2000, p. 16).

Desse modo, a alfabetização, percebida como um marco significativo no desenvolvimento de todos os sujeitos no espaço escolar, representa uma transformação no progresso geral. Nessa ótica, Freire e Macedo (2021, p. 44)

apresenta a alfabetização como “uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro”. Assim, trazer a Literatura Infantil para esse espaço não se limita à compreensão da escrita e da leitura, mas a estabelece como um “lugar para a mediação do leitor e/ou do público” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 39), atribuindo à literatura um sentido a ser compreendido, pois “somente desse modo se socializa, convivendo com aspirações coletivas” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 39).

Nessa esfera, considerando essa abordagem, Vygotsky (2007, p. 100) argumenta que “uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento”. A Literatura Infantil, nesse contexto, tem sua atuação dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, entretanto por possibilitar ao leitor o desdobramento de suas capacidades intelectuais (Zilberman, 2003, p. 46).

É necessário, por isso, refletirmos sobre o que queremos com a Literatura Infantil, pois,

embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provem do adulto, que a analisa, em primeiro lugar, de acordo com os seus interesses e que além disto, a descreve em comparação com o tipo de arte posta a disposição dele, qual seja, a literatura propriamente dita, sem adjetivos (Zilberman, 2003, p. 63).

Zilberman (2012, p. 5) relata que “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Desde então, muitas mudanças ocorreram no cenário escolar. Hoje, contar histórias de Literatura Infantil é uma prática muito utilizada nas salas de aula, posto que, além de estar prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro do Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, sabemos que “a leitura e o faz-de-conta estão associados à decodificação dos signos linguísticos” (Perrot, 2021, p. 34), o que é de suma importância para o desenvolvimento das crianças.

Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014), ao discutirem acerca das implicações da ToM no panorama educacional, abordam as possibilidades da Literatura Infantil no ambiente do aluno com TEA, mostrando que:

o contexto educacional torna-se relevante na medida em que pode estimular a compreensão de estados mentais, bem como realizar várias atividades em situações lúdicas como a leitura mediada e a brincadeira de faz de conta na educação infantil que utilizam a linguagem para o desenvolvimento da Teoria da Mente (Ribeiro; Batista; Rodrigues, 2014, p. 130).

Ao tratarmos a compreensão da linguagem abordada nos livros de Literatura Infantil, é crucial entendermos como a ToM influencia esse aspecto. Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014, p. 130) explicam que “alguns estudiosos têm se dedicado a investigar quais habilidades específicas estariam associadas ao desenvolvimento da teoria da mente, dando destaque para a aquisição de habilidades linguísticas”. Isso implica que o desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível para que os estudantes compreendam histórias, personagens e suas motivações. Nesse sentido, Panciera *et al.* (2019, p. 4) destacam que, “ao desenvolver uma Teoria da Mente, a criança elabora hipóteses sobre o pensamento do outro, reconhecendo desejos, intenções, emoções e crenças de outra pessoa e distinguindo dos seus”.

Tal processo evidencia que, quando propomos uma aula envolvendo um livro de Literatura Infantil, é necessário engajar os alunos com as narrativas, além de entender os estados mentais dos personagens, desejos e emoções que a história busca transmitir.

No entanto, baseado em Grandin, Whitman (2015, p. 127) relata que “muitos dos prejuízos sociais que as pessoas autistas exibem têm sido atribuídos à sua incapacidade de entender o que outras pessoas estão pensando e que as perspectivas de outros podem ser diferentes da sua”. Assim, a Literatura Infantil não é somente uma ferramenta para desenvolver habilidades de leitura, porém, também, um meio de promover a empatia e a cognição social.

Outrossim, é relevante sobrelevarmos que, dentro das características das pessoas com TEA, quanto maior o nível, maior o comprometimento no uso da linguagem:

O comprometimento da comunicação, nos quadros de TEA, afeta tanto as habilidades verbais quanto não verbais, em graus variados. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação, com ausência total da linguagem falada. Outras apresentam linguagem imatura, que pode ser caracterizada por jargões, ecolalias, reversões de pronome, prosódia anormal e entonação monótona. Aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em estabelecer conversação, tais como falta de reciprocidade social. A compreensão da linguagem encontra-se atrasada e o uso funcional da linguagem apresenta perturbações, com relação a humor e sentido figurado, dificuldades em compreender sutilezas

de linguagem, piadas ou sarcasmos, bem como problemas para interpretar linguagem corporal, gestos e expressões faciais (Campos; Fernandes, 2015, p. 235).

Nesse prisma, Panciera *et al.* (2019, p. 4) sustentam que “as dificuldades dos indivíduos com TEA estão ligadas às limitações na compreensão da dimensão pragmática”, reforçando a necessidade de pensarmos em metodologias que favoreçam o uso social da linguagem em contextos significativos, bem como na Literatura Infantil, pois propõe situações simbólicas que, ao comunicar, torna-se um importante aliado na construção dessas competências.

Por conseguinte, para superarmos os desafios que as crianças com TEA frequentemente enfrentam na compreensão da linguagem figurada, das inferências e das abstrações presentes nas histórias da Literatura Infantil, carecemos de usar estratégias que facilitem essa compreensão. Para que os métodos mais adequados sejam escolhidos e organizados na prática, o trabalho pautado nos princípios do Ensino Colaborativo torna-se fundamental.

A partir dessa perspectiva, é indispensável apreendermos que a “Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras” (Coelho, 2000, p. 27). Face a isso, cabe refletirmos a respeito da função pedagógica que a literatura pode oportunizar aos nossos alunos, sobretudo considerando que, no contexto dos estudantes com TEA, diversos aspectos do seu desenvolvimento devem ser levados em conta. Sob essa ótica, as categorias apresentadas no capítulo “Entre lobos e letras: analisando a obra chapeuzinho vermelho na perspectiva dos estudantes com TEA” permitem uma reflexão sobre as estratégias que podem ser utilizadas para potencializar o desenvolvimento, em especial o linguístico, desses estudantes.

4 ENTRE LOBOS E LETRAS: ANALISANDO A OBRA *CHAPEUZINHO VERMELHO* NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A narrativa de *Chapeuzinho Vermelho* é uma obra bastante difundida no universo da Literatura Infantil, visto que vem atravessando séculos e diferentes contextos culturais ao longo dos anos. A sua permanência nos espaços pedagógicos revela a simplicidade da história e a riqueza de possibilidades nela contidas, possibilitando explorá-la de diversas maneiras.

A história envolve elementos como o cuidado, a obediência e o risco, permitindo diversas discussões nos cenários escolares. Nesse sentido, constitui-se como uma ponte para mediar os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente quando se trata de estudantes com TEA.

Dessa maneira, considerando esse público e as singularidades dos processos de desenvolvimento da linguagem desses estudantes, a análise dessa história mostra as possibilidades de identificar barreiras e potencializar a compreensão da narrativa. Assim, a obra, sob essa concepção, vislumbra estratégias didáticas que auxiliam na mediação entre linguagem literária e entendimento significativo.

A partir desse ângulo, a análise da obra está dividida em quatro subtítulos, sendo eles: personagens centrais; Figuras de Linguagem; realismo x fantasia; ensinamentos. Essas categorias organizam a leitura da história, permitindo ao estudante com TEA a compreensão significativa da narrativa.

Cabe ressaltar que a obra *Chapeuzinho Vermelho* serve aqui como um exemplo didático e estrutural, pois a aplicação destas categorias é extensível a outras obras da literatura infantil. A potência da mediação depende do Ensino Colaborativo, exigindo que o planejamento e a ação sejam feitos em conjunto pelos professores do Ensino Regular e da Educação Especial. Somente por meio da união desses saberes complementares é possível estruturar as estratégias necessárias para dar sentido e significado à linguagem literária para o desenvolvimento do estudante com TEA.

4.1 Personagens centrais

Ao caminharmos pelas trilhas das narrativas infantis, cada curva revela novos personagens, como quem abre uma cesta cheia de surpresas. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 74) destaca que “não há ação narrativa sem personagens que a executem

ou vivam”. Dentro das narrativas da Literatura Infantil, há uma diversidade de personagens, e eles desempenham uma função de extrema importância. De acordo com Coelho (2000), seu papel é prender o interesse de quem está ouvindo, lendo ou assistindo à história. O autor também elucida que “personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou no plano imaginário) transposta para o plano da realidade estética (ou literária)” (Coelho, 2020, p. 74).

Coelho (2020) classifica os personagens em três categorias: personagem-tipo, caráter, individualidade, tal qual pode ser visualizado no Quadro 7.

Quadro 7 – Descrição das categorias de personagens

Categorias	Descrição	Identificação	Justificativa
TIPO	Corresponde a uma função ou a um estado social. São personagens estereotipados: não mudam nunca em suas ações ou reações. Aquelas que as narrativas realistas representam funções de trabalho ou estados sociais (Coelho, 2020, p. 75).	Mãe da Chapeuzinho Vermelho	Representa a função social de cuidadora. Sua única função na história é orientar Chapeuzinho e alertá-la sobre os perigos do caminho. Ela não tem desenvolvimento ou mudanças na história.
		Caçador	Simboliza o herói protetor, cuja única função na história é resolver o conflito ao salvar Chapeuzinho e a avó. Ele não passa por mudanças e idade conforme o esperado desse papel social.
		Vovó	Representa um papel social específico (a idosa indefesa) e não possui desenvolvimento psicológico ou moral significativo na história.
CARÁTER	Representa comportamentos ou padrões morais. Os pensamentos impulsos ou ações que as movem na trama narrativa revelam sempre aspectos do caráter, da estrutura ética ou afetiva que as caracteriza (Coelho, 2020, p. 75).	Lobo	Representa o mal e o perigo. Ele engana Chapeuzinho e sua avó, ágil de forma astuta e predatória, sendo o arquétipo clássico do vilão.
		Chapeuzinho Vermelho	Pode ser vista nessa categoria porque sua trajetória reforça um ensinamento moral: a importância da obediência e do cuidado. Seu comportamento ingênuo
INDIVIDUALIDADE	Representa o novo homem, revelado pelas descobertas psicanalíticas, que		

	puseram em questão a antiga interpretação do ser humano, visto de maneira maniqueísta e dogmática como um bloco inteiriço de qualidades ou de defeitos (Coelho, 2020, p. 76).		e desatento a coloca em risco, e sua experiência na história ensina uma lição.
--	---	--	--

Fonte: Autoria própria (2025) com base nas categorias de Coelho (2020)

Haja vista a percepção dos estudantes com TEA em relação à categoria TIPO, descrita acima, é pertinente notarmos que os personagens possuem funções fixas e não sofrem alterações. Para os estudantes com TEA, isso pode facilitar a compreensão, uma vez que eles preferem padrões previsíveis

Essa adesão inflexível a rotinas e padrões é um critério central do TEA (APA, 2014), sendo a previsibilidade um elemento-chave que reduz a ansiedade e a sobrecarga cognitiva. Como referenciado por Emiliano (2022), as intervenções baseadas em evidências, como o Modelo TEACCH, demonstram que a apresentação de informações de forma estruturada e consistente facilita a compreensão dos estudantes com TEA.

A fala da **Mãe** de Chapeuzinho Vermelho é objetiva e clara: “Chapeuzinho, leve esta cesta com bolo e doces à casa da vovó, que está doente. Mas tenha cuidado! Não vá pela floresta nem converse com desconhecidos” (Brasil, 2020, p. 3). Contudo, caso o comando fosse ainda mais direto, por exemplo: “Chapeuzinho, leve esta cesta à casa da vovó! Vá pelo caminho indicado!”, a informação poderia ser mais objetiva e compreensível.

O **Caçador** tem pouca participação na história, todavia sua atuação é lógica e sensorial, já que ele desconfia de algo estranho ao ouvir o ronco da vovó. Ao abordar esse aspecto sensorial, é relevante que, durante a contação ou encenação, esses momentos sejam evidentes, como ao imitar o som do ronco da vovó. Isso ajuda o aluno com TEA a perceber que a suspeita do caçador foi baseada em algo obrigatório. Esse enfoque justifica-se pela literatura sobre o processamento sensorial atípico nas pessoas com TEA, no qual a hiper ou hiporreatividade a estímulos auditivos é um critério diagnóstico central (DSM-5, 2014). Ao tornar a pista auditiva saliente e intencional, a mediação transforma uma inferência abstrata em um dado concreto e perceptível, isso facilita a conexão causal e a compreensão narrativa, dado que a

difficuldade em organizar e interpretar informações sensoriais demanda a clarificação dos elementos que motivam a ação dos personagens (Grandin; Panek, 2024).

A **Vovó**, por ser uma personagem vulnerável, pode levar as crianças com TEA a focarem mais na ideia de uma situação concreta, como o momento em que o lobo aparece. No entanto, essa situação, por conter um componente simbólico, pode causar estranhamento.

Por fim, ao considerarmos a categoria CARÁTER, que está relacionada a valores morais e padrões de comportamento dos personagens, constatamos que a interpretação dos estudantes com TEA pode variar, sobretudo pela predominância de um pensamento mais literal e concreto. Essa característica repercute diretamente na forma como compreendem aspectos subjetivos da moralidade, como intenções, consequências e valores implícitos. Leon *et al.* (2007, p. 273) destacam que:

A compreensão de enunciados é limitada, e geralmente só alcançada em relação a elementos rotineiros do contexto cotidiano. Isto é, as atividades que se repetem seguidamente passam a se tornar previsíveis e associadas a certas palavras ou expressões. Deste modo, a compreensão tende a ser literal.

Essa perspectiva ajuda a compreender por que, muitas vezes, a leitura da moralidade nas narrativas infantis exige mediações específicas, tornando-se fundamental o papel do Ensino Colaborativo para ampliar a interpretação e favorecer o acesso aos valores sociais que a literatura transmite.

Nesse contexto, o **Lobo**, dentro da narrativa tradicional, simboliza o perigo e a maldade, sendo enganador e alertando as crianças para não confiarem em estranhos. Contudo, na percepção de um estudante com TEA, é possível que alguns o interpretem apenas como um animal com fome, sem enxergá-lo como “mau”. Além disso, podemos questionar por que ele está sendo castigado, se apenas sentia fome. Outro ponto a ser destacado no personagem do Lobo é sua habilidade de falar e enganar, o que, devido às dificuldades com metáforas e com a Teoria da Mente, pode fazer com que a situação pareça confusa e ilógica. Por isso, é fundamental esclarecermos que o Lobo representa não apenas um perigo físico, mas também um perigo social, semelhante a um golpista que se vale do engano para obter vantagens.

Em relação à sua habilidade de fala e interação humana, é primordial que o professor de Educação Especial utilize a mediação visual e conceitual para demarcar a fronteira entre realidade e ficção. Como realçam Nunes e Sperrhake (2022, p. 27),

a literatura oferece uma “experiência de mundo por meio da palavra ficcional e poética”. Portanto, é necessário explicitar ao estudante que, no cenário da narrativa literária, animais podem ser personificados e falar, mas que, na vida real, um lobo não falaria nem se vestiria como a vovozinha. Essa demarcação explícita do código de “faz de conta” é essencial para evitar a rigidez cognitiva e o literalismo, permitindo que o estudante aprecie a história como uma construção imaginária com fins didáticos e morais.

Ao longo da história, **Chapeuzinho Vermelho** simboliza a inocência infantil e, por isso, acaba cometendo o erro de conversar com um estranho, desobedecendo à orientação de sua mãe, o que acarreta consequências. Estudantes com TEA podem interpretar que não houve uma explicação clara para Chapeuzinho sobre os riscos de conversar com desconhecidos. Assim, podemos considerar que o problema está na comunicação, ou seja, as informações transmitidas por sua mãe não foram suficientemente claras ou completas.

Nessa linha, pensando nas compreensões de estudantes que apresentam dificuldades cognitivas e pouca flexibilidade de pensamento, entendemos que, para eles, a Chapeuzinho não tenha realmente desobedecido à mãe, mas que houve uma falha na comunicação clara. Esse ponto de vista é corroborado pela perspectiva autista sobre a literalidade, conforme exposto por Grandin e Panek (2024), que explicam que a mente autista frequentemente se baseia no pensamento visual e na lógica concreta, o que torna desafiador o processamento de sutilezas da linguagem, regras implícitas ou intenções comunicativas não explicitadas.

Desse modo, a regra dada pela mãe de Chapeuzinho pode ser entendida como uma instrução incompleta, em que a inflexibilidade cognitiva dificulta a apreensão do sentido implícito (o perigo), conduzindo à conclusão de que a falha não reside no comportamento de Chapeuzinho, mas na insuficiência da regra em estabelecer de maneira clara a relação entre a ação e sua consequência.

A partir dessas interpretações dos personagens, é relevante frisarmos que os estudantes com TEA tendem a concentrar-se nos fatos concretos, em detrimento de julgamentos subjetivos. Essa característica pode levá-los a questionar as ações de forma lógica, o que requer explicações mais detalhadas, incluindo aspectos de previsibilidade, regras explícitas e exemplos concretos. Tais abordagens tornam a compreensão mais acessível e a experiência mais significativa para esses estudantes.

Portanto, ao levarmos em conta o estudante com TEA, é primordial realçarmos que a interpretação dos personagens pode ocorrer de maneira distinta, muitas vezes centrada em detalhes visuais da narrativa ou em leituras literais, sem captar plenamente intenções e simbolismos. Essa singularidade reforça a necessidade do Ensino Colaborativo, em que diferentes professores possam atuar na mediação dos sentidos figurados e das intenções dos personagens, ampliando as possibilidades de compreensão. Nesse processo, o uso de imagens, roteiros visuais e dramatizações são uma contribuição pedagógica essencial, favorecendo tanto o entendimento da narrativa quanto a generalização das aprendizagens para situações sociais concretas.

4.2 Figuras de Linguagem

Na esfera das reflexões acerca das Figuras de Linguagem, torna-se pertinente retomarmos as contribuições da Literatura Infantil no contexto da linguagem e comunicação, uma vez que “a leitura da literatura é uma prática que oportuniza o letramento literário, isto é, não somente a compreensão do que se lê, mas também uma experiência de mundo por meio da palavra ficcional e poética” (Nunes; Sperrhake, 2022, p. 27). Nesse sentido, a Literatura Infantil não se limita a apresentar narrativas acessíveis às crianças, todavia constitui um espaço privilegiado de experimentação linguística, no qual as Figuras de Linguagem assumem papel central na construção de sentidos.

Quando observamos esse processo no contexto de estudantes com TEA, é crucial atentarmos aos desafios relacionados à linguagem. Silva (2020) aponta que um dos principais prejuízos comunicativos encontrados por esses sujeitos está na compreensão da semântica e pragmática, isto é, do significado das expressões em seu uso concreto, envolvendo a identificação da intenção comunicativa, do contexto e do conhecimento compartilhado entre interlocutores.

Silva e Barbosa (2022, p. 385) elucidam que “a pragmática, uma função sofisticada da linguagem, depende de um conjunto integrado de funções cognitivas e do bom funcionamento da Teoria da Mente de falantes e de interlocutores”, o que está diretamente associado à dificuldade de compreensão dessa teoria em estudantes com TEA. A pragmática, portanto, relaciona-se às Figuras de Linguagem que exigem do leitor uma interpretação além do sentido literal, como ironia, eufemismo, metáfora, comparação, hipérbole, metonímia e onomatopeia. Essa dificuldade é amplamente

debatida na literatura, sendo que evidências empíricas indicam que há, em média, maiores desafios na compreensão de usos não literais da linguagem quando comparados a pares com desenvolvimento típico.

Segundo Vicente, Michel e Petrolini (2024, p. 1134) relatam, indivíduos autistas são “excessivamente literalistas, no sentido de que tendem a preferir interpretações literais de palavras e enunciados, mesmo quando o falante pretende ser entendido de forma não literal”. Esse literalismo é o ponto de partida para as barreiras de interpretação.

O desafio reside, primeiramente, na necessidade de realizar inferências sobre a intenção comunicativa. A ToM é fundamental nesse processo, pois, como destaca Senju (2012, p. 2), “atribuir uma crença falsa é o marco da Teoria da Mente, porque gera previsões únicas sobre o comportamento alheio que seriam impossíveis apenas a partir dos estados reais do mundo”. Entretanto, o estudante com TEA pode não acionar essa inferência de forma espontânea, sendo levado a recorrer a estratégias compensatórias, o que torna o processamento da informação mais lento e suscetível a falhas (Senju, 2012).

Outra dificuldade está no processamento contextual. Happé (1995) e Norbury (2005) já indicavam essa atipicidade, sugerindo que o estudante com TEA exige uma idade mental verbal muito mais alta para passar em tarefas de falsa crença (Happé, 1995) e tem dificuldades em usar o contexto de forma eficiente para suprimir o significado literal (Norbury, 2005). Ishihara, Tamanaha e Perissinoto (2016, p. 756) reforçam que essa falha está ligada à Teoria da Coerência Central, remetendo à

Tendência a um processamento de informação focado em detalhes, e ao considerarmos um contexto de duplo-sentido, provavelmente ocorrem perdas na detecção de pistas não verbais que poderiam indicar o verdadeiro sentido da mensagem.

Bechara (2021, p. 207) evidencia que “muitas vezes utilizamos os fonemas para melhor evocar certas representações. É desse emprego que surgem as aliterações, as onomatopeias e os vocábulos expressivos”. Ademais, ele explica as alterações semânticas, classificando-as como Figuras de Palavras, que “motivam a mudança de significação das palavras” (Bechara, 2021, p. 193), entre as quais cita metáfora, metonímia e eufemismo, entre outras. Também aborda as Figuras de Pensamento, como antítese, hipérbole, ironia e prosopopeia.

Nesse âmbito, no Quadro 8, apresentamos as Figuras de Linguagem identificadas na história *Chapeuzinho Vermelho* e analisamos a barreira de compreensão que cada uma pode gerar.

Quadro 8 – Figuras de Linguagem

Figura Identificada	Caracterização	Narrativa do Livro	Análise da Barreira no Contexto da Pessoa com TEA
Prosopopeia	Figura que consiste em dar vida a coisa inanimada ou atribuir características humanas a objetos, animais ou mortos (Bechara, 2021, p. 195-196). Edição do Kindle.	“— Sou eu! Um Chapeuzinho Vermelho! — respondeu o lobo disfarçando a voz” (Brasil, 2020, p. 6).	Barreira na ToM: O conceito de “disfarçando a voz” exige que o aluno infira a intenção de engano do lobo (Senju, 2012), falhando na leitura da manipulação social.
Hipérbole	Expressão que envolve um exagero (Bechara, 2021, p. 195).	“Estava tão escuro dentro da barriga do lobo!” (Brasil, 2020, p. 12).	Barreira na interpretação literal: o aluno foca no literalismo da escuridão absoluta (Vicente; Michel; Petrolini, 2024), perdendo o sentido retórico de intensidade dramática (Norbury, 2005).
		“O caçador entrou na casa, viu o lobo roncando na cama e abriu o barrigão enorme do bicho” (Brasil, 2020, p. 12).	Barreira na coerência central fraca: a atenção se fixa no detalhe “barrigão enorme” (Ishihara; Tamanaha; Perissinoto, 2016), sem integrar essa informação ao contexto do enredo (a causa do tamanho e o resgate).
Metáfora	Mudança de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes mas, pela combinação, se percebem também como assimilados (Bechara, 2021, p. 194).	“Nunca mais estarei sozinha na floresta, nem darei ouvidos a estranhos” (Brasil, 2020, p.14)	Barreira na abstração: exige flexibilidade para ligar um termo concreto a um conceito abstrato o que é dificultado pela preferência literal (Happé, 1995).
Onomatopeia	É o emprego de fonema em vocábulo para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime (Bechara, 2009, p. 77).	“Toc! Toc! Toc!” (Brasil, 2020, p. 6). “O lobo a roncar” (Brasil, 2020, p. 12).	Barreira de integração sensorial: exige flexibilidade cognitiva para aceitar uma palavra como representação de um som, sendo crucial a mediação para associar o som à ação correspondente e à intenção comunicativa.

Eufemismo	Translação de sentido pela suavização da ideia (Bechara, 2009, p. 486)	“Quando o malvado acordou, saiu tropeçando e caiu no rio, para nunca mais voltar” (Brasil, 2020, p. 13).	Barreira de sentido implícito: o literalismo leva à interpretação de que o Lobo apenas “foi embora”, falhando em inferir o sentido suave, mas definitivo, de morte ou destruição (Vicente; Michel; Petrolini, 2024).
Antítese	Oposição de palavras ou ideias: um riso de tormenta; uma alegria dolorosa Bechara (2021, p. 195).	“A Vovó, Chapeuzinho e o Caçador ficaram aliviados e felizes” (Brasil, 2020, p. 14).	Barreira na ambiguidade emocional: a antítese genuína (oposição de ideias) exige flexibilidade para processar estados ou conceitos opostos simultaneamente (ex.: medo e alívio), o que desafia a lógica linear e concreta.

Fonte: Autoria própria (2025) baseada em Bechara (2021, 2009), Happé (1995), Norbury (2005), Senju (2012), Ishihara, Tamanaha e Perissinoto (2016), e Vicente, Michel e Petrolini (2024).

Ao analisarmos a obra de Grandin e Panek (2024), percebemos diferentes maneiras de pensar da pessoa com TEA, visto que a autora questiona os diferentes tipos de mente, se visual ou verbal, fornecendo exemplos como a observação em detalhes fotorrealistas e pensamento por padrões, bem como ilustra o exemplo de uma pessoa com TEA chamada Jessy, que “gostava de buscar por regularidade nas palavras” (Grandin; Panek, 2024, p. 151), descrevendo essa forma de pensar como padrões vocabulares.

Grandin; Panek (2024, p. 148) asseveram: “um cérebro focado nas palavras não vai chegar às mesmas conclusões que o cérebro focado nas imagens”. Dessa forma, é vital oportunizar o contato com ambas as formas de representação: a visual, por meio de imagens e desenhos, que favorecem a construção da imagem mental do que está sendo representado; e a verbal, por meio das palavras escritas, que contextualizam e apresentam as formas gráficas de representação.

No contexto do Ensino Colaborativo, essa dupla representação torna-se efetiva por meio da parceria entre o professor da sala comum e o professor de Educação Especial. Enquanto o professor da sala regular pode focar na representação verbal do conceito (a definição da figura de linguagem e sua aplicação textual), o professor de Educação Especial assume a responsabilidade de mediar a representação visual e

concreta, utilizando recursos como mapas conceituais, esquemas visuais ou histórias em quadrinhos (HQs) que traduzam o significado literal e o figurado da expressão. Essa perspectiva relaciona-se ao fato de que “pessoas com autismo às vezes prestam mais atenção nos detalhes que as neurotípicas” (Grandin; Panek, 2024, p. 132), aspecto que pode ser considerado um potencial a ser explorado no processo de ensino das Figuras de Linguagem a estudantes com TEA.

A partir das narrativas selecionadas do livro *Chapeuzinho Vermelho*, podemos estabelecer relações entre as Figuras de Linguagem, o Ensino Colaborativo e a compreensão dos estudantes com TEA. Para que esse entendimento seja efetivo, é necessário, primeiramente, conhecermos as individualidades de cada estudante. Nesse caminho, uma alternativa é utilizarmos o modelo “um ensina e outro observa”, no qual o professor da sala regular assume o papel principal, enquanto o outro observa atentamente o comportamento, a interação social, as potencialidades, a organização e as aprendizagens individualizadas dos alunos com TEA. Após essa avaliação inicial, planejamos, então, quais medidas serão necessárias para que todos possam ter acesso e compreender as narrativas da literatura a ser apresentada.

Assim, ao relacionarmos as narrativas, nas quais as Figuras de Linguagem estão presentes na história *Chapeuzinho Vermelho*, podemos discutir a utilização da prosopopeia. Nessa cena, a linguagem não se limita a identificar o personagem; ela atribui características humanas a um animal, generalizando ações humanas para o lobo. Essa construção exige abstração e leitura simbólica, ultrapassando as barreiras impostas pela ToM dos estudantes com TEA.

No contexto do Ensino Colaborativo, a prosopopeia pode ser explorada por meio de atividades de dramatização. A partir de uma organização prévia dos professores envolvidos, os colegas podem ser divididos em grupos e assumir vozes e papéis diferentes dos seus, auxiliando o estudante com TEA a perceber as variações na entonação das vozes e a intenção com que cada voz é expressa, promovendo, assim, a construção do sentido não literal.

A expressão narrada, constituindo uma hipérbole, intensifica de maneira exagerada a dramaticidade da cena, indo além da descrição literal de “estava tão escuro na barriga do lobo”. Situações semelhantes ocorrem na expressão “abrir a barriga do lobo”, a qual exige mediação para a compreensão de seu caráter figurado, uma vez que, como ressalta Bechara (2021), “na linguagem animada, o interesse do

falante pode favorecer uma aproximação figurada, imaginária, de pessoa ou coisa que realmente se acham afastadas dos que falam” (Bechara, 2009, p. 223).

De modo semelhante, a expressão “o caçador entrou na casa, viu o lobo roncando na cama e abriu o barrigão enorme do bicho” combina a força da hipérbole com a metáfora, figura que “requer o entendimento de intenções e por isso não seria possível compreendê-la sem teoria da mente” (Leon *et al.*, 2007, p. 273), ou seja, para compreender este tipo de expressão é necessário desenvolver a teoria da mente, vencendo a dificuldade já apontada por Happé (1995) e Senju (2012). Para isso, Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014, p. 130) assinalam que “realizar várias atividades em situações lúdicas como a leitura mediada e a brincadeira de faz de conta na educação infantil que utilizam a linguagem para o desenvolvimento da teoria da mente”.

Sob essa ótica, o Ensino Colaborativo mostra-se essencial, pois a interação planejada entre pares e professores com as expressões da literatura favorece a aprendizagem do estudante com TEA. Esse processo auxilia na diferenciação entre o que é literal e o que é simbólico, permitindo discutir os exageros da cena e atribuir significados compartilhados.

A expressão que compreende a onomatopeia está representada por “Toc! Toc! Toc!”, reproduzindo o som da batida na porta, o que cria uma representação concreta e imediata do som. De forma semelhante, a expressão “o lobo a roncar” pode ser explorada coletivamente por meio da dramatização, auxiliando o estudante com TEA a associar o som à ação correspondente e à intenção da onomatopeia, superando a rigidez semântica e favorecendo o processamento contextual, permitindo a percepção da palavra como veículo de significação.

Na perspectiva do Ensino Colaborativo, as dramatizações podem ser previamente planejadas no modelo “um professor; outro assistente” (Capellini; Zerbato, 2022, p. 44), em que um dos professores assume o papel de mediador da leitura, enquanto o outro professor atua como assistente, promovendo as dramatizações necessárias, como a batida na porta ou do lobo ao roncar, facultando que o estudante com TEA participe da atividade estruturada, observando e tendo trocas interativas com os colegas, enquanto o professor reforça a compreensão de sons gestos e intenções comunicativas, potencializando a percepção auditiva e oportunizando a construção de sentidos a partir da Figura de Linguagem.

A expressão “a vovó, a Chapeuzinho e o caçador ficaram aliviados e felizes” só será plenamente compreendida quando contraposta aos sentimentos anteriores de medo e tensão gerados pela situação com o lobo. Nesse viés, a antítese – o contraste entre medo/tensão e alívio/felicidade – demanda flexibilidade cognitiva para que o estudante lide adequadamente com a ambiguidade emocional.

Nesse rumo, a antítese evidencia a transição entre estados emocionais opostos, demonstrando como a linguagem literária organiza as experiências. Essa compreensão pode ser trabalhada de maneira colaborativa por meio de conversas posteriores, como no modelo das “estações de ensino”, em que os estudantes realizam tarefas diferenciadas para identificar e expressar emoções, promovendo o desenvolvimento da linguagem simbólica e das habilidades sociais.

A partir dessas análises das interpretações, o Ensino Colaborativo “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p. 218). Desse modo, podemos identificá-lo como um caminho para potencializar tais estratégias, uma vez que a articulação entre o professor regente e o professor de Educação Especial permite planejar conjuntamente atividades que explorem tanto a linguagem verbal quanto a visual, alavancando a compreensão e a produção de sentidos pelos estudantes com TEA.

No entanto, o Ensino Colaborativo deve ir além da simples presença de dois professores na sala de aula; a parceria precisa se concretizar nos modelos definidos por Capellini e Zerbato (2022). Por exemplo, no Ensino Paralelo, enquanto o professor regente trabalha a análise verbal e conceitual das Figuras de Linguagem, o professor de Educação Especial utiliza apoios visuais e concretos para decodificar e traduzir expressões abstratas. Ademais, ao realizar um planejamento conjunto e intencional, os professores podem identificar, dentro da obra, as Figuras de Linguagem e os conceitos de maior literalidade para o estudante com TEA, definindo, a partir disso, os recursos necessários para sua compreensão.

Essa prática colaborativa amplia o repertório de recursos didáticos, uma vez que cada profissional contribui com perspectivas complementares: o professor regente, voltado para a mediação do conteúdo curricular e da construção textual; e o professor de Educação Especial, atento às especificidades da aprendizagem e às estratégias de comunicação alternativa.

Sob o prisma do trabalho colaborativo, compreendemos que este processo não apenas enriquece a compreensão das Figuras de Linguagem, como também se configura como uma prática pedagógica que respeita as singularidades dos alunos, tornando o ambiente escolar um espaço de pertencimento para os estudantes com TEA. Ao articular as conceituações sobre Figuras de Linguagem por meio do Ensino Colaborativo, torna-se possível delinear de que maneira essa integração poderia se concretizar na prática pedagógica.

Nesse horizonte, Vygotsky (2009, p. 9) afirma que “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização”, ou seja, as palavras não se limitam a um objeto; elas organizam o pensamento. Essa compreensão nos permite refletir sobre o Ensino Colaborativo e considerar as Figuras de Linguagem como mediadoras fundamentais para que os estudantes com TEA ampliem suas formas de abstração, simbolização e interação social.

Dessa forma, a interpretação das Figuras de Linguagem pelos estudantes com TEA apresenta desafios específicos, já que a tendência à compreensão literal pode dificultar a identificação de metáforas, ironias e sentidos implícitos. Essa realidade reforça a importância do Ensino Colaborativo, no qual os professores unem diferentes estratégias para mediar o entendimento, como o uso de imagens comparativas, recursos multisensoriais ou histórias sociais que exemplifiquem os significados figurados. Outrossim, o trabalho com as Figuras de Linguagem não apenas amplia a competência linguística, mas contribui para o desenvolvimento da abstração e da flexibilidade cognitiva, aspectos essenciais para a comunicação e a participação social do estudante com TEA.

4.3 Realismo x fantasia

Para compreender a literatura analisada, é necessário proporcionar experiências adequadas às capacidades de cada estudante com TEA, ajustando-as conforme seu desenvolvimento e individualidades, visto que cada sujeito é único. Ao traçar um paralelo entre os sinais apresentados no TEA nos primeiros anos de vida e os estágios de compreensão da literatura, torna-se possível determinar e planejar estratégias de trabalho literário de maneira mais adequada, considerando as necessidades específicas de cada estudante. Posto que,

a inclusão do leitor em determinada categoria depende não apenas da sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/ domínio do mecanismo da leitura (Coelho, 2000, p. 32).

Desse modo, fundamentando-nos na análise apresentada por Coelho (2020), apresentamos os marcos de desenvolvimento referentes à linguagem e aos estágios de compreensão psicológica das crianças, articulando-os às especificidades dos estudantes com TEA.

Ao considerarmos os marcos do desenvolvimento, observamos que bebês de 18 a 24 meses “aprendem a se comunicar não só por palavras, como também por gestos e expressões faciais, que têm como função iniciar e manter a interação social” (Braido et al., 2024, p. 15). É importante destacarmos que, para atingir esse desenvolvimento, é necessário que o bebê tenha atenção compartilhada. Tal habilidade manifesta-se quando “os bebês começam a participar das chamadas interações triádicas, nas quais compartilham a atenção direcionada a um objeto ou evento do ambiente, com outra pessoa” (Braido et al., 2024, p. 16).

O déficit nessa capacidade, apresentada por alguns estudantes com TEA, implica na compreensão literária, pois, para dar início a essa assimilação, é preciso da atenção compartilhada para o jogo simbólico. Este, por sua vez, tem como marco de desenvolvimento típico, entre os 18 e 36 meses, “o jogo simbólico envolve a representação consciente e simultânea da realidade e suas alternativas de fantasia – por exemplo, a criança consegue, simultaneamente, considerar que uma vassoura é também um cavalo” (Braido et al., 2024, p. 17).

Em concomitância a essa fase, o pré-leitor necessita da “atuação do adulto, manipulando e nomeando os brinquedos ou desenhos; inventando situações bem simples que os relacionem afetivamente com a criança” (Coelho, 2000, p. 32). Em uma segunda fase descrita pelo autor, “em casa ou na ‘escolinha’, a presença do adulto é fundamental quanto à sua orientação para a brincadeira com o livro. Aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem através das atividades lúdicas” (Coelho, 2000, p. 33).

Ao relacionarmos o livro analisado com esta fase, notamos que há um predomínio de imagens para a compreensão, possibilitando que a obra seja “lida ou dramatizada por um adulto, a fim de que a criança comece a perceber a inter-relação

entre o mundo real que a cerca e o mundo da palavra que nomeia esse real” (Coelho, 2000, p. 32).

Desse modo, ao identificarmos que nosso aluno ainda se encontra nesta fase de desenvolvimento, independentemente da idade cronológica, torna-se imprescindível utilizar estratégias de contação da história, indo além da simples leitura do texto. Capellini e Zerbato (2022), ao apresentarem o quadro de papéis e responsabilidades no Ensino Colaborativo, ressaltam que é responsabilidade dos dois professores (Educação Especial e Ensino Regular) “discutir as diferentes possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo para o acesso ao aprendizado de todos”.

Nessa esfera, constitui prática essencial avaliarmos e refletirmos sobre a forma como a literatura será apresentada aos alunos, especialmente levando em conta os diferentes níveis em que se encontram os estudantes com TEA. Nos momentos iniciais da história, quando a mãe de Chapeuzinho Vermelho entrega a cesta e diz que há “bolo e doces” (Brasil, 2020, p. 3), torna-se necessário proporcionar aos alunos representações concretas, permitindo que realizem a triangulação necessária para compreender o que ocorre no momento da narrativa, estimulando tanto o contato com o real quanto a assimilação linguística. Nessa toada, “esse convívio com a imagem (objeto), associada à palavra nomeadora, facilitará a operação mental que identifica a percepção visual e a palavra correspondente” (Coelho, 2000, p. 189).

Ainda, segundo Coelho (2000, p. 34), “as imagens ainda devem sugerir uma situação”. Entretanto, constatamos que, no livro analisado, predominam diversos diálogos que, se o aluno ainda estiver na fase da segunda infância ou equivalente, exigirão maior ênfase em imagens para assegurar a compreensão do pré-leitor. Isso enfatiza a importância de avaliar o nível real de desenvolvimento do aluno, que Vygotsky (2007, p. 96) denomina Zona de Desenvolvimento Real, definida como “o que ela consegue fazer por si mesma”, para então pensar em estratégias pedagógicas colaborativas que integrem a mediação do professor e a interpretação adequada da narrativa. Essa mediação corresponde ao nível de desenvolvimento potencial, que Vygotsky (2007, p. 97) descreve como “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Dessa forma, a ação mediada auxilia a criança a, futuramente, realizar a tarefa de forma autônoma, transformando-a em uma habilidade consolidada.

Um marco relevante nesta fase de desenvolvimento é o surgimento do jogo simbólico, que influencia diretamente a interpretação da Literatura Infantil. Em um desenvolvimento típico, esse marco costuma aparecer por volta dos dois anos de idade, momento em que a criança já é capaz de “considerar que uma vassoura é também um cavalo” (Braido *et al.*, 2024, p. 17). A partir desse ponto, as crianças iniciam seu engajamento em atividades de faz de conta, o que permite, por exemplo, analisar a maneira como a narrativa é apresentada e compreender situações como quando o lobo diz: “Sou eu! A Chapeuzinho Vermelho!” (Brasil, 2020, p. 6).

No entanto, crianças com TEA podem apresentar desafios significativos no engajamento com o jogo simbólico, característica marcante que compromete tanto sua inserção social quanto a interpretação de histórias que envolvem contextos simbólicos. Braido *et al.* (2024, p. 18) exemplificam essa relação, observando que a capacidade simbólica dessas crianças é frequentemente “menos complexa e imaginativa”, mas que, mesmo assim, “crianças com TEA são capazes de imitar ações simbólicas modeladas por terceiros” (Braido *et al.*, 2024, p. 18). Tal constatação corrobora a ideia de Coelho (2000) de que a literatura estimula e libera potencialidades, sendo necessário, para tanto, adequar a forma e a intencionalidade de quem escolhe e manipula os recursos.

Ao adquirir domínio da percepção de si mesmo na segunda infância, inicia-se a fase do leitor iniciante, que Coelho (2000, p. 34) identifica como o “início do processo de socialização e de racionalização da realidade”. Nessa etapa, o professor mantém papel de significativa relevância, atuando como aquele que impulsiona o aluno a decodificar o mundo escrito. Para crianças nessa fase, Coelho (2000, p. 34) ressalta que “a imagem ainda deve predominar sobre o texto”, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que articulem a percepção visual e textual.

Esse processo também deve ser explorado com estudantes com TEA por meio do Ensino Colaborativo, como, por exemplo, no modelo das estações de ensino, no qual “se organizam vários ambientes [...] de aprendizagem na sala de aula, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se interrelacionam” (Capellini; Zerbato, 2022, p. 45), garantindo que a mediação favoreça a compreensão de todos os estudantes e a participação do aluno na narrativa.

Coelho (2000, p. 35) sublinha que

A narrativa deve desenvolver uma situação [...] simples, linear, com princípio, meio e fim, pois o pensamento lógico da criança exige unidade, coerência e organicidade entre os elementos da história, independentemente de ela ser fantástica, imaginária ou realista.

Nessa direção, a narrativa, organizada segundo o modelo das estações de ensino, contribui para a estruturação do pensamento e compreensão da sequência, propiciando o desenvolvimento da linguagem e a construção de significado. Coelho (2000) também realça que, nessa fase, é importante delimitar características como bom e mau, forte e fraco, para que o aluno possa perceber traços de caráter e comportamentos, percepção necessária à convergência entre o plano da fantasia e a experiência real.

Ao avançarmos para a fase do Leitor em processo, em que a criança já possui domínio da leitura, Coelho (2000) aponta que “seu pensamento lógico se organiza em formas concretas que permitem as operações mentais” e ressalta a importância do adulto mediador, com ênfase no estímulo à leitura. Todavia, ao analisarmos estudantes com TEA, percebemos que o desenvolvimento do pensamento lógico ocorre de forma individualizada, variando conforme cada sujeito. Grandin e Panek (2024, p. 148) explicam que “as respostas dependem do tipo de pensador”, distinguindo pensadores verbais, visuais e por padrões, de modo que cada tipo de cérebro alcança conclusões diferentes a partir de sua forma de processar informações.

O raciocínio diferenciado de cada sujeito pode representar um desafio para que os professores promovam, junto ao aluno com TEA, a compreensão das abstrações e dos sentidos implícitos presentes no texto. Essa dificuldade acentua a pertinência da colaboração pedagógica entre os docentes do ensino regular e da Educação Especial, permitindo identificar como cada criança processa essas informações, se sua aprendizagem se dá mais por palavras, imagens ou padrões. Esse entendimento possibilita a adoção de estratégias mais adequadas, contribuindo para a construção de significados e para a participação ativa dos estudantes no processo de leitura.

Como penúltima fase do leitor, Coelho (2000, p. 37) aborda o leitor fluente, que se caracteriza como a fase “de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro”. Este autor reitera a importância do pensamento hipotético-dedutivo e da capacidade de abstração para esta fase. Porém, ao considerar os estudantes com TEA, torna-se necessário reconhecer que tais

habilidades de abstração e generalização podem requerer uma mediação diferenciada.

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo entre os professores mostra-se fundamental, pois viabiliza a criação de recursos visuais, sequências ilustradas e dramatizações que ampliam a compreensão, oferecem caminhos acessíveis e estimulam a formulação de hipóteses. Dessa forma, a Literatura Infantil, mediada pela colaboração, potencializa também esta fase do leitor fluente, promovendo não apenas a apropriação da leitura, mas também a construção de abstrações, com a participação na narrativa e a exploração de hipóteses para a elaboração de desfechos da história.

Na última fase, Coelho (2000, p. 39) descreve o leitor crítico como aquele que possui “domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão do mundo ali presente”. Para o estudante com TEA, essa etapa requer atenção especial, pois envolve não apenas a compreensão literal da narrativa, mas também a análise crítica de valores, intenções e mensagens implícitas. Nesse sentido, a obra *Chapeuzinho Vermelho* configura-se como um recurso fértil, permitindo discutir aspectos como obediência, confiança, astúcia e cuidado, elementos que transcendem a história em si e exigem interpretação da linguagem social.

Grandin e Panek (2024) divisam que os critérios de interação e comunicação social envolvem dimensões distintas: a interação abrange aspectos não verbais, como contato visual e sorriso, enquanto a comunicação refere-se à capacidade de compartilhar ideias e interesses de forma verbal e não verbal. Pedagogicamente, essa distinção pode ser explorada por meio da Literatura Infantil, como exemplificado na cena em que o lobo aborda Chapeuzinho Vermelho. Nessa situação, o personagem manifesta explicitamente um interesse – desviar a menina de seu caminho – e sugere uma intenção subentendida que ela não percebe, oferecendo aos estudantes com TEA uma oportunidade para analisar nuances de comunicação e inferir intenções sociais.

Através da colaboração entre professor regente e professor de AEE, torna-se possível desenvolver estratégias didáticas que ajudem o estudante a identificar intenções comunicativas além do que está dito literalmente, favorecendo a leitura dos sinais sociais e a compreensão de contextos de interação. Assim, a narrativa se converte em recurso para o exercício de habilidades comunicacionais, ao mesmo

tempo em que o Ensino Colaborativo sustenta a mediação necessária para que tais aprendizagens ocorram de modo significativo e inclusivo.

O Quadro 9, na sequência, traz a associação entre categorias e exemplos práticos.

Quadro 9 – Associação entre categorias e exemplos práticos

Categoria (Coelho, 2000)	Especificidades das Pessoas com TEA	Ensino Colaborativo	Exemplos na Obra Chapeuzinho Vermelho	Realidade x Fantasia
Pré-Leitor	Déficit em atenção compartilhada; dificuldades iniciais no jogo simbólico; necessidade de mediação visual e concreta.	Professor regente apresenta a narrativa; professor de AEE oferece objetos reais, imagens e gestos para associação palavra-objeto.	Cena da mãe entregando a cesta → uso de bolo, doces reais ou imagens para triangulação (real x palavra x narrativa).	Trabalhar primeiro com elementos concretos (objetos reais) para só depois introduzir a dimensão simbólica da fantasia.
Leitor Iniciante	Preferência por imagens; dificuldade de decodificação isolada; necessidade de mediação para socialização e decodificação do mundo escrito.	Planejamento conjunto de estações de ensino com foco em imagens, dramatização e repetição da sequência.	Sequência de figuras para representar o caminho até a casa da avó; dramatização coletiva da travessia pela floresta.	Apoiar a transição entre imagens reais e elementos ficcionais, ajudando o aluno a distinguir o que pertence à realidade e o que é imaginação.
Leitor em Processo	Pensamento lógico diferenciado (verbal, visual ou por padrões, conforme Grandin e Panek, 2024); dificuldades em abstrações.	Professores discutem estratégias diferenciadas para leitura conforme o tipo de pensador (visual, verbal, por padrões).	Explorar o diálogo do lobo com Chapeuzinho → professor regente media leitura, professor de AEE oferece apoio visual (expressões, cartões de intenções).	Explicar o disfarce do lobo como recurso fictício, diferenciando metáfora, fantasia e realidade.
Leitor Fluente	Desafios em abstração, generalização e criação de hipóteses.	Uso de recursos visuais, sequências ilustradas e dramatizações em colaboração para ampliar a compreensão e estimular hipóteses.	Construir finais alternativos para a história: “E se Chapeuzinho não tivesse falado com o lobo?”	Explorar hipóteses (E se...?) para separar o mundo real das possibilidades imaginárias.
Leitor Crítico	Barreiras na interpretação de valores sociais, intenções	Mediação colaborativa com debates mediados, mapas	Cena do lobo enganando Chapeuzinho → análise de	Refletir criticamente sobre os valores sociais presentes

	implícitas e linguagem social.	conceituais e leitura de intenções comunicativas.	intenção comunicativa (explícita e implícita); discussão sobre confiança e cuidado.	na narrativa, diferenciando moral da vida real dos recursos de fantasia da história.
--	--------------------------------	---	---	--

Fonte: O autor (2025)

A análise da obra *Chapeuzinho Vermelho*, ao integrar as fases do leitor propostas por Coelho (2000), os princípios do Ensino Colaborativo, as especificidades de estudantes com TEA e a relação entre realidade e fantasia, evidencia que a Literatura Infantil pode ser um recurso poderoso para o desenvolvimento de habilidades de linguagem, interpretação social e reflexão crítica.

Ao explorar o vocabulário, os diálogos e as situações narrativas de forma mediada, os professores do ensino regular e da Educação Especial conseguem promover aprendizagens significativas, favorecer a compreensão de valores e comportamentos sociais, estimular a atenção compartilhada, o pensamento hipotético-dedutivo e o jogo simbólico, além de possibilitar que os estudantes construam sentidos próprios a partir das histórias.

Desse modo, a mediação pedagógica colaborativa não somente garante a inclusão, também amplia o potencial de participação ativa e autônoma dos alunos na leitura, transformando a experiência literária em um momento de prazer e fantasia. Além disso, essa mediação constitui um instrumento de crescimento cognitivo, social e afetivo, integrando teoria e prática no contexto da escola inclusiva.

Assim, a análise da relação entre realismo e fantasia na obra *Chapeuzinho Vermelho* faculta compreender como a literatura pode ser mediada de forma colaborativa, respeitando tanto as necessidades de concretude quanto o desenvolvimento da abstração e do jogo simbólico dos estudantes com TEA. Ao equilibrar os elementos reais e imaginários da narrativa, os professores conseguem favorecer a internalização da linguagem, estimular a criatividade e promover experiências de leitura que ampliam não apenas a compreensão textual, mas também a interação social. Dessa maneira, a Literatura Infantil, quando articulada ao Ensino Colaborativo, torna-se um recurso pedagógico potente para desenvolver habilidades cognitivas, comunicacionais e sociais, ao mesmo tempo em que assegura a inclusão dos alunos no universo da fantasia literária.

4.4 Ensinaamentos

A história da *Chapeuzinho Vermelho* apresenta narrativas que podem ser facilmente compreendidas e internalizadas por crianças. Porém, no caso de crianças com TEA, esse percurso, muitas vezes, necessita de um suporte adicional para que sejam compreendidas as intenções da literatura. Grandin e Panek (2024, p. 98) associa com um tipo de “problema de input de linguagem”, visto que, ao ouvir as palavras, há uma dificuldade em associar com o seu sentido.

Para isso, é necessário implementar práticas colaborativas que também deem suporte a esse aspecto. Nesse viés, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 18) afirmam que “a ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos”.

Ao analisarmos a história *Chapeuzinho Vermelho*, percebemos que alguns ensinamentos centrais se destacam ao longo da narrativa, como o cuidado e a atenção, que ressaltam a pertinência de observarmos regras de segurança e evitarmos situações de risco. Haja vista que cada estudante responde de maneira distinta, conforme seu estilo de pensamento e linguagem, é relevante a classificação proposta por Grandin e Panek (2024) acerca dos modos de pensar – visual, verbal e por padrões. Nesse sentido, o ensino de segurança por meio de imagens, roteiros visuais ou histórias sociais mostra-se especialmente alinhado a essa perspectiva. A depender do nível e das individualidades de cada estudante, é possível pensarmos em estratégias que propiciem a compreensão desses conceitos.

Outro ensinamento presente na história, que se relaciona com o cuidado e a atenção, diz respeito à obediência e aos limites. No início da narrativa, a mãe de Chapeuzinho afirma: “Mas tenha cuidado! Não vá pela floresta nem converse com desconhecidos!” (Brasil, 2020, p. 3). Ao planejarmos de forma colaborativa, os professores podem organizar as atividades de maneira sequencial e com instruções claras, oferecendo suporte para que os alunos entendam a regra proposta, a qual Chapeuzinho desobedeceu, gerando consequências negativas.

Nesse cenário, é fundamental que as orientações sejam explícitas e repetidas, uma vez que, conforme Grandin e Panek (2024), estudantes com TEA apresentam lentidão na mudança de foco atencional, necessitando de instruções mais diretas e concretas para internalizar regras de segurança. Isso nos leva a outro ensinamento importante que a história apresenta: a consequência das ações. Quando Chapeuzinho

desobedece e segue outro caminho, ocorre uma situação de risco, que pode ser explorada para discutir a relação entre comportamento e consequência.

Grandin e Panek (2024) defendem que, ao compreenderem as particularidades do processamento sensorial e cognitivo dos autistas, os professores podem implementar práticas mais eficazes para o desenvolvimento de habilidades sociais e a generalização dessas competências. Essa mediação ajuda os alunos a aplicar esses conceitos em situações do cotidiano, reforçando habilidades sociais essenciais para a convivência.

Outro ensinamento relevante refere-se à solidariedade e à ajuda, evidenciado pela intervenção do Caçador, essencial para o desfecho da história. Ao refletirmos e planejarmos formas de fazer com que os alunos compreendam a importância de pedir e oferecer ajuda, promovemos a interação social, conforme destaca Whitman (2015), ao enfatizar que o treinamento de habilidades sociais e a modelagem do comportamento social são fundamentais para desenvolver empatia e colaboração em estudantes com TEA.

Diante desse panorama, podemos utilizar diferentes estratégias para reforçar a aprendizagem dos alunos, tais como leitura dialogada conjunta, dramatizações em estações de ensino e atividades de reflexão guiadas. Quando planejadas a partir do contexto educacional dos professores do ensino regular e da Educação Especial, essas estratégias fomentam não somente o desenvolvimento da linguagem, também conceitos sociais essenciais para o convívio diário, como empatia e comportamento seguro.

Ao refletirmos sobre os conceitos sociais característicos dos estudantes com TEA, torna-se fundamental trabalhar o reconhecimento de perigo e segurança. Isso se deve ao fato de que esses alunos frequentemente apresentam dificuldade em identificar situações de risco, uma consequência direta do pensamento literal, que dificulta a decodificação de perigos não explicitamente comunicados (Grandin; Panek, 2024).

Portanto, ao analisarmos os ensinamentos da narrativa estudada, percebemos que o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de Educação Especial possibilita uma mediação mais eficaz, contemplando o aprendizado de todos os alunos, inclusive as especificidades dos estudantes com TEA. Isso se dá porque, no Ensino Colaborativo, os professores “compartilham um objetivo único: a

promoção do aprendizado para todos os estudantes em uma única sala” (Capellini; Zerbato, 2022, p. 67).

Para operacionalizar essa prática, podemos recorrer ao modelo de Ensino Colaborativo por estações de ensino, no qual se definem os papéis e responsabilidades de cada professor, tanto no planejamento quanto na execução. Dessa forma, mantém-se o foco em atender às necessidades individuais de todos os alunos, visto que “em cada ‘cantinho’ os estudantes poderão ter tarefas diferenciadas para realizar, de acordo com o potencial de cada um” (Capellini; Zerbato, 2022, p. 45).

A seguir, no Quadro 10, apresenta-se uma proposta de exploração que articula o Ensino Colaborativo e as aprendizagens dos ensinamentos da história.

Quadro 10 – Proposta de estações de Ensino Colaborativo para trabalhar ensinamentos da narrativa com alunos com TEA

Estação/Atividade	Professor Responsável	Objetivo de Aprendizagem	Ensinamentos da História	Recursos/Adaptações para TEA (Relacionados à História)
Leitura dialogada da narrativa	Professor regente	Desenvolver compreensão literal da história	Cuidado, atenção, obediência	Livro ilustrado, pausas para perguntas, imagens das cenas principais
Sequência de imagens	Professor de AEE	Organizar eventos e trabalhar causa e efeito	Consequências das ações, planejamento	Cartões ilustrativos de cenas da história; organização da sequência cronológica
Dramatização de cenas	Ambos	Exercitar habilidades sociais e emocionais	Solidariedade, empatia, ajuda mútua	Fantasia simples; encenação do diálogo entre Chapeuzinho e o Lobo; resgate pelo caçador; orientação de gestos e expressões
Discussão guiada em grupo	Professor regente	Refletir sobre valores e decisões dos personagens	Confiança, astúcia, escolhas seguras	Perguntas baseadas na história; quadro para registrar respostas
Interpretação de intenções	Professor de AEE	Desenvolver leitura de sinais sociais implícitos	Intenção comunicativa, análise crítica	Cartões com emoções e intenções; dramatização de gestos e expressões
Atividade de generalização para o cotidiano	Ambos	Transferir aprendizados para situações reais	Cuidado, empatia, colaboração	Cenários simulados; relação com acontecimentos da história

Fonte: O autor (2025)

Essa proposta revela o Ensino Colaborativo como um recurso capaz de potencializar a aprendizagem dos alunos com TEA, permitindo integrar a compreensão literal às habilidades sociais e comunicacionais essenciais para o

desenvolvimento pleno desses estudantes. Nessas estações, é possível articularmos diferentes estratégias, adaptando-as às necessidades coletivas da turma e promovendo, assim, uma aprendizagem significativa.

A categoria dos ensinamentos comprova como a Literatura Infantil, ao ser mediada por práticas colaborativas, transcende a função de transmitir valores morais e se torna um instrumento de desenvolvimento da linguagem e da socialização de estudantes com TEA. Ao integrar estratégias visuais, dramatizações e atividades sequenciais, professores do ensino regular e do AEE conseguem potencializar a compreensão dos conceitos sociais presentes na narrativa, favorecendo tanto a internalização de regras e limites quanto o fortalecimento da empatia, da solidariedade e da cooperação. Essa perspectiva confirma que o Ensino Colaborativo amplia as possibilidades de aprendizagem inclusiva, ao mesmo tempo em que garante que todos os alunos possam se beneficiar da riqueza simbólica e formativa da Literatura Infantil.

5 TRAVESSIA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES FINAIS SOBRE LITERATURA INFANTIL, ENSINO COLABORATIVO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ao findar esta caminhada de descobertas e reflexões, compreendemos o quão complexo é o percurso entre o ponto de partida e a chegada aos objetivos propostos. Investigar a potencialização da linguagem de estudantes com TEA, por meio da Literatura Infantil e do Ensino Colaborativo, revelou-se um processo multifacetado que envolve dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e pedagógicas.

Nesse viés, ao retomarmos o objetivo da pesquisa, que visa compreender como se estabelece o desenvolvimento da linguagem do estudante com TEA, evidenciamos que esse desenvolvimento é heterogêneo e marcado por singularidades, exigindo que implementemos adaptações personalizadas. Em nossa fundamentação teórica da linguagem, consideramos as contribuições de Vygotsky, Skinner, Saussure e Aguiar, que nos oferecem diferentes perspectivas para sustentar a aquisição da linguagem e dialogam com as bases conceituais do desenvolvimento linguístico do estudante com Transtorno do Espectro Autista. A partir da análise do DSM-5 e dos estudos de Whitman, Silva, Paul, Jesus & Herrera, compreendemos como o TEA impacta a comunicação (receptiva, expressiva e pragmática) e reforçamos a importância de reconhecer as variações que ocorrem nesse processo. Em integração com as práticas educacionais, relacionamos o desenvolvimento linguístico ao trabalho pedagógico colaborativo, incluindo estratégias baseadas em evidências, como a CAA, recursos assistivos e adaptações escolares.

Para atendermos ao segundo objetivo, que busca identificar como o Ensino Colaborativo, na escola de ensino regular, pode contribuir para a implementação de estratégias eficazes e potencializadoras no desenvolvimento de alunos com TEA, observamos, ao longo de nossas reflexões, que o Ensino Colaborativo surgiu em outros países e vem sendo incorporado às legislações brasileiras, embora ainda careça de maior clareza em seu funcionamento no âmbito legal. Contudo, políticas como a LDB (1996), a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) nos fornecem bases para pensar em estratégias de aplicação prática. Autores como Bauwens, Hourcade e Friend (1989), Friend e Cook (1995), Damiani (2008), Capellini e Zerbato (2022) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) salientam que o Ensino Colaborativo é uma prática sistematizada e planejada, e não apenas uma interação ocasional. Esses

estudos nos auxiliam a compreender as formas de aplicação do coensino, os papéis dos professores e a necessidade de apoio institucional. Nesse sentido, sobrelevamos as características específicas dos estudantes com TEA e analisamos de que maneira as práticas colaborativas podem apoiá-los, especialmente no desenvolvimento da linguagem e na superação de barreiras de aprendizagem. Assim, entendemos que o Ensino Colaborativo possui uma dimensão transformadora, configurando-se não somente como uma técnica, mas como um caminho para ressignificar a cultura escolar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas compreensões, conseguimos realizar a análise da Literatura Infantil *Chapeuzinho Vermelho*, focalizando o alcance dos dois objetivos seguintes: analisar a narrativa de Literatura Infantil com foco na compreensão do estudante com TEA e desenvolver estratégias para aprimorar a compreensão das obras, considerando a generalização da linguagem dos alunos com TEA.

A análise da obra *Chapeuzinho Vermelho* mostrou que a Literatura Infantil, organizada em categorias (personagens, Figuras de Linguagem, realismo x fantasia e ensinamentos), oferece múltiplas oportunidades para o desenvolvimento linguístico e social. Quando trabalhada de maneira colaborativa, a narrativa possibilita tanto a exploração de elementos concretos quanto o estímulo à imaginação e ao jogo simbólico. Foram sistematizadas propostas como o uso de imagens sequenciais, dramatizações, roteiros visuais e estações de aprendizagem colaborativa, estratégias que se revelaram adequadas para tornar acessíveis metáforas, comparações e demais Figuras de Linguagem, além de favorecer a generalização da linguagem do estudante com TEA para contextos sociais mais amplos.

No item 4.1 “Personagens Centrais”, averiguamos que estudantes com TEA tendem a uma leitura literal das narrativas, podendo interpretar o Lobo somente como um animal com fome ou perceber a desobediência da protagonista como falha de comunicação. O Ensino Colaborativo aparece como mediador essencial: professores, ao avaliar e planejar juntos, ampliam as formas de apresentação da história e favorecem a compreensão das intenções e simbolismos.

No item 4.2 “Figuras de Linguagem”, descrevemos os recursos expressivos da narrativa, evidenciando que a interpretação literal pode dificultar a compreensão por exigir abstração e teoria da mente. Nesse ponto, destacamos o Ensino Colaborativo como possibilidade de os professores organizarem a divisão de papéis ou planejarem

estações de ensino voltadas ao trabalho com emoções, sons e exageros, tornando as Figuras de Linguagem mais acessíveis e cumprindo a proposta de mediação literária.

No item 4.3 “Realismo x Fantasia”, articulado com Coelho (2000) e Braido *et al.* (2024), realçamos que crianças com TEA podem apresentar déficit em atenção compartilhada e dificuldades em brincar de faz de conta. Nessa perspectiva, o Ensino Colaborativo possibilita organizar estações, utilizar objetos concretos (como bolo e doces), sequências ilustradas e dramatizações para construir a ponte entre o real e o simbólico. Assim, a análise mostra como a mediação colaborativa contribui para que o estudante diferencie fantasia de realidade.

Por fim, o item 4.4 “Ensinaamentos” transformou os valores da narrativa (cuidado, atenção, obediência e consequências) em alvos linguísticos e sociais ensináveis, demonstrando como podem ser trabalhados por meio de instruções claras, vocabulário de segurança e pedidos de ajuda, em uma linguagem funcional. O Ensino Colaborativo se explicitou no planejamento conjunto de mediações como leitura dialogada, dramatizações, sequências visuais e histórias sociais, capazes de ampliar a compreensão literal e promover a generalização da linguagem para o cotidiano, alinhando-a à participação em outros contextos sociais.

Nessa esfera, nosso percurso investigativo confirma que a Literatura Infantil, mediada pelo Ensino Colaborativo, vai além do simples ato de ensinar, constituindo-se como um recurso pedagógico capaz de promover a inclusão, estimular a linguagem e fortalecer a interação social. A relevância deste estudo reside em evidenciarmos que práticas colaborativas e metodologias flexíveis potencializam o desenvolvimento dos alunos com TEA, oferecendo contribuições acadêmicas e implicações sociais significativas para a educação básica.

No que tange à minha experiência¹ enquanto professora de Educação Especial, que atua em contextos de educação inclusiva, a realização desta pesquisa ressignificou a minha prática docente. Antes, uma prática focada em intervenções isoladas, limitada ao ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs); hoje mais associada com os contextos e realidades da sala de aula regular.

Conforme eu avançava nas reflexões e no aprofundamento teórico, era possível melhor compreender situações cotidianas com os meus alunos, situações de

¹ A partir deste ponto, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular para expressar a reflexão e a percepção da autora, enquanto professora de Educação Especial, atuante no AEE sobre a relevância e as implicações práticas dos achados desta dissertação.

compreensão linguística que antes eram mais difíceis de desvendar e demandavam grande esforço para que fosse possível traçar estratégias. Hoje, com suporte teórico mais robusto, tornou-se mais claro o processo de refletir e executar uma prática produtiva e significativa para eles.

Para além disso, ao investigar e sistematizar o Ensino Colaborativo e a Literatura Infantil, percebi que a mediação da linguagem para estudantes com TEA deve ser um processo compartilhado. A minha expertise em estratégias específicas, como a CAA e as Histórias Sociais, deve ser unida ao currículo do professor de sala de aula regular, tornando a tarefa antes solitária em um processo de troca de saberes.

Entretanto, o sucesso e a eficácia dessa troca de saberes e mediações compartilhadas impõem que seja realizada uma reflexão sobre as práticas institucionais e a necessidade de observar as lacunas que hoje ainda impedem a consolidação real do Ensino Colaborativo no contexto das escolas regulares.

Quando olho para a resignificação que a pesquisa trouxe a minha prática enquanto professora de educação especial, passo a deslocar a intervenção apenas de maneira individualizada/isolada na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para a ampliação nas salas de aula de ensino regular, identifico uma discrepância no contexto da educação inclusiva, no qual a colaboração se mostra extremamente eficaz, porém ainda tratada como um ato individual e não como algo institucional.

O estudo desenvolvido reafirma a necessidade de mediação compartilhada, contudo as barreiras atitudinais – aqui me refiro ao termo “barreiras atitudinais”, de acordo com o Artº 3, inciso I da LBI(2015) - que são impostas por uma prática ainda tradicional e individualista da escola, impedem, que seja consolidada uma cultura colaborativa. Configuro como essencial que se mude esta mentalidade, que restringe o professor de educação especial a SRM e limita o professor do ensino regular a responsabilidade curricular. É fundamental que esta mentalidade seja superada para que todos consigam trabalhar colaborativamente, sem hierarquias e sem disputa de poderes, com o que o ensino colaborativo propõe que é uma união de saberes em prol das melhores práticas de ensino e o melhor resultado na aprendizagem.

Para que a união de saberes se efetive e o Ensino Colaborativo deixe de ser uma prática que depende da iniciativa pessoal de cada professor, a escola precisa se movimentar ao encontro de uma regulamentação mais concreta, mostrando que se importa com o impacto que a aprendizagem destes alunos trará para a sociedade.

Impactos como maior autonomia na sua vida diária, inserção no mercado de trabalho, independência física e financeira, entre outros.

Um aspecto indispensável, é um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que preveja e regule a colaboração, destinando momentos regulares de planejamento colaborativo na jornada de trabalho docente, visto que para que um trabalho possa acontecer, precisa estar alinhado, organizado e divididas as tarefas e papéis entre professores.

Outra reflexão importante, direciono as gestões das redes de ensino, em especial aos setores que tratam da educação especial, sobre ampliar e aprofundar a abrangência interpretativa do real papel da educação especial no contexto inclusivo, reconhecendo que o AEE não é um espaço físico (SRM), mas sim um serviço que perpassa por todos os níveis e etapas da educação, ou seja, deve ser reconhecida em todos os espaços escolares por onde o seu público exista. É preciso compreender a educação especial de forma a dar condições para que a articulação aconteça nos espaços, garantindo o tempo e apoio necessários para a efetivação do trabalho inclusivo.

Para além do reconhecimento deste serviço, outro ponto crucial é a disponibilidade de professores de Educação Especial em número adequado, o que exige que seja feita uma discussão sobre critérios claros para a distribuição da carga horária e o limite adequado que favoreça o desenvolvimento deste trabalho, sendo algo que garanta a qualidade necessária para o desenvolvimento de cada aluno, respeitando as individualidades que deverão ser trabalhadas por ambos os professores.

A partir da viabilização de condições para a articulação, garantindo um apoio e uma valorização planejada é que poderemos consolidar de fato a ampliação dos aspectos descritos, potencializando a literatura infantil como ponte de compreensão literária capaz de conectar os estudantes ao universo simbólico, imaginativo, linguístico e social.

Por fim, reconheço que este estudo se concentrou em uma análise bibliográfica e em um recorte específico de narrativa literária. No entanto, serve como fio condutor para que pesquisas futuras ampliem a investigação para outras obras e, principalmente, para a aplicação prática das estratégias em contextos escolares reais, permitindo a mensuração concreta de seus impactos. Ainda assim, a pesquisa aqui desenvolvida reafirma que, quando professores caminham juntos em prol de uma

escola inclusiva, a literatura torna-se uma ponte de linguagem e de humanidade, capaz de conectar estudantes com TEA ao universo simbólico e social que confere sentido à vida em comunidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

ANDERSEN, Angelise Conceição de Souza. **Uma proposta de formação continuada para professores da Educação Especial com ênfase na comunicação aumentada e alternativa**. 2022. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARIL, Nathalie. **Avaliação de intensidade de apoio a comportamentos adaptativos e elaboração de plano centrado no aluno com desenvolvimento atípico**. 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BARKER, Michael *et al.* Support for ACC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. **Augmentative and Alternative Communication**, [s. l.], v. 29, n. 4, p. 334-346, 2013. DOI: 10.3109/07434618.2013.848933.

BARROS, Isabela Barbosa Rego.; MELO, Maria Fatima Vilar; CARVALHO, Glória Maria Monteiro. A relação entre ecolalia-linguagem e sujeito no autismo: um estudo de caso. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 1, p. 244-263, 2013. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/118>. Acesso em: 10 out. 2024.

BAUWENS, Jean Claude; HOURCADE, Jack J.; FRIEND, Marilyn. Ensino cooperativo. **Educação Corretiva e Especial**, [s. l.], v. 10, p. 17-22, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Gramática fácil**: Completa e rápida de consultar, para responder a todas as suas dúvidas. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTOUX, Maxime. Cognizione sociale. **Elsevier Masson**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 1-7, fev. 2017.

BRAIDO, Mariana Luisa Garcia *et al.* Detecção precoce de sinais de Transtorno do Espectro do Autismo: marcadores do desenvolvimento, instrumentos de identificação e seus domínios validados com a população brasileira. *In*: SCHMIDT, Carlo; PAULA, Cristiane Silvestre de (orgs.). **Transtorno do Espectro Autista**: pesquisas na saúde e na educação. Campinas, SP: Papirus, 2024.

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

BRASIL. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13080-diretrizes-operacionais-aee-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 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**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Chapeuzinho Vermelho**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: CNE, 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

CAMPOS, Larriane Karen de; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 234-243, maio/jun. 2016. DOI: 10.1590/2317-1782/20162015023.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Veronica Aparecida. Práticas educativas: Ensino Colaborativo. *In*: CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 1-31.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

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

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. **Focus on Exceptional Children**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995. DOI: 10.17161/fec.v28i3.6852.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. 2016. 53 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *In*: CASTRO, Amélia Lopes (org.). **Práticas pedagógicas e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 209-218.

EMILIANO, Daiane Olchanheski. **Comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

ERBEN, Endhyel; MELLO, Kelen Berra de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-20, 2023. DOI: 10.5902/1984686X72108.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 8. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRENCH, Nancy. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. California: Corwin Press, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, Maria Renata de Mira. **Aplicativo ACA (aprendendo com comunicação alternativa) para crianças com transtorno de espectro autista**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GRANDIN, Temple. **Mistérios de uma mente autista**. Tradução de Pollyanna Mattos. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2011.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. 21. ed. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2024.

HAPPÉ, Francesca Gabrielle Elizabeth. The role of central coherence in the interpretation of ambiguous figures: a study of children with autism and learning difficulties. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, London, v. 48, n. 4, p. 770-795, 1995.

HEINRICHS, Carla Neto do Vale. **Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil**. 2020. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ISHIHARA, Mariana Katsumi; TAMANAHARA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e Fala e Transtorno do Espectro Autista. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 6, p. 753-757, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/3trwMMZmFTW77nZ7wqk89Kk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2025.

JESUS, Camila Scanavachi de; HERRERA, Simone Aparecida Lopes. Habilidades semânticas e pragmáticas em crianças com transtorno do espectro autista verbais: revisão sistemática de literatura. *In*: CONGRESSO DE FONOAUDIOLOGIA DE BAURU, 29., 2023, Bauru. **Anais...** Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 2023. p. 177-178.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LEON, Viviane Costa de *et al.* A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 269-277, 2008.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/atividade-parlamentar/comissoes-permanentes/todas-as-comissoes/acervo-comissao-de-acessibilidade/autismo-praticas-baseadas-em-evidencias.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

MARCONATO, Mirian Santos. **Alternativas metodológicas para trabalhar com educandos autistas inseridos em uma escola especial no município de**

Prudentópolis. 2008. 35 f. Monografia (Programa de Desenvolvimento Educacional) – UNICENTRO, Irati, 2008.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: estratégias de ensino para inclusão escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR. Práticas em diálogo*, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. UERJ, Rio de Janeiro, 2014. p. 1-9. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Márcia Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MIILHER, Liliane Perroud; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Habilidades pragmáticas, vocabulares e gramaticais em crianças com transtornos do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 21, n. 4, p. 309-314, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Análise textual discursiva (ATD)**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

NORBURY, Courtenay. The relationship between Theory of Mind and metaphor comprehension in children with language impairments. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Rockville, v. 48, n. 4, p. 805-813, 2005.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo; NUNES SOBRINHO, Francisco P. Transtorno do Espectro Autista: Proposições das políticas públicas às práticas baseadas em evidências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 29, n. 77, p. 1-20, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.5993.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. *In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. v. 1, p. 1-13. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos. Acesso em: 18 dez. 2024.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata. Ler Literatura Infantil é ler o quê?. *In: NUNES, Marília Forgearini (org.). Ler para mediar: a Literatura Infantil na roda*. Porto Alegre: Pimenta Cultural, 2022. p. 27.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil**: compreendendo a subjetividade materna. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**: Versão 02/2022. OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAIVA JÚNIOR, Francisco. Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA. **Canal Autismo**, São Paulo, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PANCIERA, Sara Del Prete *et al.* Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. **Psico**, Porto Alegre, v. 50, n. 4, p. e30603, 2019. DOI: 10.15448/1980-8623.2019.4.30603.

PAUL, Rhea. Interventions to improve communication in Autism. **Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, [s. l.], v. 17, p. 835-856, 2008.

PERON, Cassandra Fontoura Fiore. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas**: processos psicológicos e pedagógicos. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PERROT, Jean. Os livros-vivos franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas teorias**. Tradução de Francisca Azevedo de Aguiar. São Paulo: Cengage Learning, 2021. p. 33-53.

PINHO, Mariana Campo. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: uma intervenção. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 9-55, 2003. DOI: 10.20396/zet.v11i20.8646956.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Everaldo Cezar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. rev. e ampl. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Andrea Karine Menezes de Oliveira. **A inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil**: implicações para a formação docente. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

RIBEIRO, Nathalie Nehmy; BATISTA, Taísa Candido de Batista Candido de; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Teoria da mente: possíveis implicações

educacionais. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 78, p. 127-135, 2014. DOI: 10.7213/psicol.argum.32.078.AO08.

RIZZOLATTI, Giacomo *et al.* Premotor cortex and the recognition of motor actions. **Cognitive Brain Research**, [s. l.], v. 3, p. 131-141, 1996. DOI: 10.1016/0926-6410(95)00038-0.

RIZZOLATTI, Giacomo.; SINIGAGLIA, Corrado. Mirror neurons and motor intentionality. **Functional Neurology**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 205-210, out./dez. 2007.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001.

ROTTA, Newra; OHLWEILLER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos de Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Comunicação aumentativa e alternativa - CAA. *In*: SCHIRMER, Carolina Rizzotto *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007. p. 57-85.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Debora Regina de Paula; FINATTO, Mariele. Práticas baseadas em evidências para a educação de crianças brasileiras com Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: SCHMIDT, Carlo; PAULA, Cristiane Silvestre de (orgs.). **Transtorno do Espectro Autista**: pesquisas na saúde e na educação. Campinas, SP: Papirus, 2024.

SENJU, Atsushi. Spontaneous theory of mind and its absence in autism spectrum disorders. **The Neuroscientist: a review journal bringing neurobiology, neurology and psychiatry**, Thousand Oaks, v. 18, n. 2, p. 108-113, 2012. DOI: 10.1177/1073858410397208.

SILVA, Ana Carolina Gomes da; BARBOSA, Felipe Venâncio. Pragmática na avaliação clínica da linguagem. *In*: SANTANA, Katiuscia Cristina; ALBARELLI, Ana Paula (org.). **A Análise Pragmática em diferentes perspectivas**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022. cap. 16, p. 384-400.

SILVA, Ísis Grace da. **Adequação curricular e ensino estruturado**: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

VICENTE, Agustín; MICHEL, Christian; PETROLINI, Valentina. Literalismo em Pessoas Autistas: uma Proposta de Processamento Preditivo. **Review of Philosophy and Psychology**, [s. l.], v. 15, p. 1133-1156, 2024. DOI: 10.1007/s13164-023-00704-x.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; VITTA, Albreto; MONTEIRO, Alexandra Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PSNC5CVH8MCHPRccP3tvKJS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. Tradução de Dayse Batista. São Paulo: M. Books, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 2012.