



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA**

**MARA RITA ARAÚJO LAGO**

**LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA PICTOGRÁFICO:  
LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA LITERÁRIA, EM  
ESTUDO COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA**

**CASTANHAL - PARÁ  
2023**

MARA RITA ARAÚJO LAGO

**LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA PICTOGRÁFICO:  
LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA LITERÁRIA, EM ESTUDO  
COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Área de concentração: Etno-Saberes e tecnologias sociais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia Maria Trusen

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yomara Pinheiro Pires

**CASTANHAL - PARÁ  
2023**

MARA RITA ARAÚJO LAGO

**LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA PICTOGRÁFICO:  
LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA LITERÁRIA, EM ESTUDO  
COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia. Área de concentração: Etno-Saberes e tecnologias sociais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia Maria Trusen

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yomara Pinheiro Pires

**Data da aprovação:** 05/12/2023

**Conceito:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia Maria Trusen

(PPGEAA/UFPA-Castanhal – Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Yomara Pinheiro Pires

(PPGEAA/UFPA-Castanhal – Coorientadora)

---

Prof. Dr. Carlos Rocha

(PPGEAA/UFPA-Castanhal – Membro Interno)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Isis Abel Bezerra

(PPGEAA/UFPA-Castanhal – Membro Externo)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

L1771 Lago, Mara Rita Araújo.  
LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA  
PICTOGRÁFICO: LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO  
PELA VIA LITERÁRIA, EM ESTUDO COM PROFESSORES E  
SEUS ALUNOS COM TEA / Mara Rita Araújo Lago. — 2023.  
113 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sylvia Maria Trusen  
Coorientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Yomara Pinheiro Pires  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal, 2023.

1. Literatura Infantil . 2. Livro Multiformato. 3. Autismo.  
4. texto pictográfico . 5. Adaptação. I. Título.

CDD 370

---

Dedico à minha família por acreditarem no meu potencial, ao longo de toda esta trajetória

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo seu amor e por todo aprendizado.

À minha família (meus pais, esposo, filha e filho), que sempre acreditaram em mim, especialmente pelo tempo roubado da convivência com cada um.

A todos da escola pesquisada, pois, sem eles este trabalho não seria possível.

Aos colegas de trabalho, em especial, a diretora Ireide Júlia Guerreiro pelo apoio e incentivo.

À secretária de Educação do Município de Castanhal, Cláudia Seabra, pela escuta humanizada e apoio.

À coordenadora da Educação Especial do Município de Castanhal, Gilsiane Paixão, pelo apoio e acolhimento.

À professora Dr<sup>a</sup> Sylvia Trusen, pelas orientações essenciais ao andamento da pesquisa, pela paciência, todo ensinamento e todo apoio brilhante dado ao longo desta trajetória.

Ao Grupo de pesquisa ALLIP (Alteridade, literaturas do Insólito e Psicanálise), pelos encontros e reuniões nas quais participei, que contribuíram de forma efetiva para elaboração e escrita desta dissertação.

À professora Dr<sup>a</sup> Yomara Pinheiro como coorientadora sempre muito atenciosa quando recorria ao seu apoio intelectual.

À Universidade Federal do Pará (UFPA).

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA).

Aos colegas de turma, em especial Maria de Lourdes, Élide, Leide, Claudia (Claudinha), Andreta, Mayra, Lydiane, Leiliane, Lanna e Ângelo, grata pela partilha de saberes.

Às amigas, Rafaela Pinheiro por toda contribuição, incentivo e paciência desde o início deste sonho; Eliana Oliveira por seu talento e suas mãos de fada em trabalhos artesanais com feltro; Rita de Cássia Lameira em embarcar sempre nas minhas demandas, apoiando-me e a Teca (Tertulina) pelas palavras de apoio e orações, minha eterna gratidão.

Grata a todos e todas!

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso, os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.”

(Rubem Alves, 2009)

## RESUMO

As crianças com autismo, em sua maioria, necessitam de mediação específica e adaptações que possam contribuir para seu aprendizado, dentre elas destaca-se: o livro infantil multiformato, estudado nesta pesquisa. Dessa forma, atentou-se a seguinte questão da pesquisa: como o livro adaptado constitui ferramenta importante no sentido de contribuir para a comunicação, conforme observação do pesquisador e dos docentes? Este estudo objetiva descrever a interação entre as crianças e o livro infantil multiformato, com base nas observações explicitadas pelos docentes no questionário da pesquisa. A metodologia empregada consiste em abordagem qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio de pesquisas documentais, bibliográficas e questionários *online* e presenciais, realizados em uma escola, na educação infantil, no município de Castanhal Pará, envolvendo como sujeitos, professores e seus alunos autistas. Os resultados deste trabalho mostraram como os livros infantis multiformatos podem auxiliar os docentes nos aspectos metodológicos em relação a contação de histórias para seus alunos com autismo, estimulando-os na comunicação, compreensão do enredo da narrativa que permeia a história, tendo uma abrangência positiva, contribuindo para alargar o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

**PALAVRAS - CHAVES:** Livro multiformato, autismo, comunicação, adaptação, literatura infantil.

## **ABSTRACT**

Children with autism, for the most part, need specific mediation and adaptations that can contribute to their learning, among them the following stand out: the multiformat children's book, studied in this research. Thus, the following research question was addressed: how is the adapted book an important tool to contribute to communication, as observed by the researcher and the professors? This study aims to describe the interaction between children and the multiformat children's book, based on the observations made explicit by the teachers in the research questionnaire. The methodology employed consists of a qualitative approach, the data collection occurred through documentary and bibliographic research and online and face-to-face questionnaires, carried out in a school, in early childhood education, in the municipality of Castanhal Pará, involving as subjects, teachers and their autistic students. The results of this work showed how multiformat children's books can help teachers in the methodological aspects in relation to storytelling for their students with autism, stimulating them in communication, understanding the plot of the narrative that permeates the story, having a positive scope, contributing to broaden their development and learning.

**KEYWORDS:** Multiformat book, autism, communication, adaptation, children's literature.

## LISTA DE FIGURAS

### FIGURAS

Figura 1 .....	39
Figura 2 .....	40
Figura 3 .....	41
Figura 4 .....	42
Figura 5 .....	43
Figura 6 .....	49
Figura 7 .....	56
Figura 8 .....	57
Figura 9 .....	57
Figura 10 .....	58
Figura 11 .....	59
Figura 12 .....	60
Figura 13 .....	60
Figura 14 .....	61
Figura 15 .....	61
Figura 16 .....	64
Figura 17 .....	84
Figura 18 .....	84
Figura 19 .....	85

## LISTA DE TABELAS

### TABELAS

Tabela 1 - Dados dos estudantes-variáveis .....	66
---	----

## LISTA DE QUADROS

### QUADROS

Quadro 1- Comparativo relativo à estrutura dos CID 10 e CID 11, com base nas mudanças ocorridas entre eles (CID 10-1993 e CID 11- A partir de 2022.).....	26
Quadro 2 - Incidências do autismo.....	27
Quadro 3- Sujeitos da pesquisa.....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADVS	Atividades da vida diária
APA	Associação Psiquiátrica Americana
COMacesso	Comunicação acessível
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SAAC	Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 REVISANDO A LITERATURA</b> .....	<b>21</b>
2.1 AUTISMO: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	31
2.2 O LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO.....	35
2.3 AUTISMO, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO.....	45
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>51</b>
3.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	52
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	54
<b>4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>55</b>
4.1 AS PROFESSORAS.....	56
4.2 OFICINA E MATERIAL UTILIZADO.....	59
4.3 APLICAÇÃO DOS RECURSOS.....	64
4.4 ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	83
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é o principal ambiente social da criança. “Lá a criança fica várias horas do dia e com uma quantidade de amigos que não conseguimos em outros lugares” (Gaiato, 2018, p. 117). A escola inclusiva é uma escola que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças. A inclusão na educação Infantil não é diferente necessitando ver o ensino especial, a aprendizagem de forma ampla e colaborativa, oferecendo iguais oportunidades para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial. Segundo Chiote (2015, p. 18), “a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção, marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem”.

O movimento de inclusão, a partir de meados da década de 80, instigou o acesso universal à Educação, com a Constituição Federal (1988), que determina a educação como direito de todos, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa como nos aponta o art. 206, I, como princípio para o ensino, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante, no art. 208, III, “o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com a Declaração de Jomtien (1990) e a de Salamanca (1994), as políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade, bem como a política nacional da educação inclusiva por meio da Lei 9.394/96 (LDB), que no Capítulo V, trata da educação especial e a define no art. 58 como “a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Já a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

O acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular, em especial aquelas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), têm garantia a sua escolarização a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e de outros documentos legais nos âmbitos: municipal, estadual, federal, nacional, como o Decreto nº 6.571, de 2008 e a Resolução nº 4, de 2009, que inclui os Autistas, entre outros, ao encontro do ambiente escolar, a possibilidade de vivências e experiências infantis a partir da relação social com outras crianças.

E nestes termos, Eugênio Cunha nos aponta:

O aprendente com autismo cria formas próprias de se relacionar com o mundo social. Em consequência com o convívio, todos nós adquirimos uma mente social, que nos possibilita fazer conexões apropriadas com o mundo ao redor. Nossa razão consulta constantemente nossa memória social para direcionar o comportamento. (Cunha, 2016, p.27).

Estes conceitos levam em consideração várias características, com base na observação dos sujeitos, pontuando divergentes e convergentes comportamentos, onde algumas crianças com TEA apresentam fala, comunicação funcional e outras não, algumas possuem interação e contato social e outras nenhum tipo deste, algumas com deficiência intelectual e outras com nível de desenvolvimento adequado para a sua idade, além de padrões restritos e repetitivos. (Lampreia, 2004, p.11).

Também não podemos nos esquecer da Lei 13.146/15 (LBI), que nos reporta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (LBI, Art. 27).

Deste modo, a necessidade de aprendizagem e comunicação destaca-se como um instrumento importantíssimo para a construção do conhecimento da pessoa com deficiência, em especial, aquelas que se encontram na fase da educação Infantil, fazendo com que ela desperte para o mundo, demonstrando interesse, emoção e interação humana. É na infância que a criança adquire a linguagem, que pode ser pensada como um elemento de reflexão do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o meio. O domínio da linguagem possibilita “que o indivíduo adquira a capacidade de comunicação, possibilitando a expressão de suas próprias ideias e necessidades, aumentando, assim, a sua participação como cidadão” (Nunes, 2021, p. 33).

Neste sentido, cabe à escola adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência, provendo um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas. Pensa-se ainda, que os docentes, “possam possibilitar estratégias acessíveis, que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2015).

Contudo, a escola precisa adequar a linguagem para dar acesso aos estudantes com TEA, e dentre os muitos recursos adaptáveis o livro infantil multiformato constitui-se um

instrumento importantíssimo para a construção do conhecimento da criança, fazendo com que ela desperte para o mundo, demonstrando aprendizagem, emoção e interação.

Assim como aponta Larrosa (2004, p 163), “é experiência aquilo nos passa ou nos toca ou nos acontece e ao nos passar nos forma e nos transforma.”, minha busca e interesse pela questão da inclusão da criança com autismo na Educação Infantil emergiu em 2016, ao ingressar como docente no Município de Castanhal, no encontro com uma criança, com Transtorno do Espectro Autista.

Outrossim, o encontro e a experiência educativa com esta aluna, inserida numa turma regular da educação infantil, com a qual tive contato, fez repensar minhas práticas iniciais e transformá-las, em meio a questionamentos que permeavam minhas ideias: “Todos os alunos têm direito de aprender, mas como farei para que ela aprenda? Como poderei contribuir? Qual o meu papel? O que será que ela está pensando? Tais questões foram a mola propulsora para buscar estudos sobre o autismo e auxílio de outros profissionais. Os desafios, neste ano, foram inúmeros, mas os novos aprendizados, os novos olhares, contribuíram de forma significativa para minha vida profissional, ver além do diagnóstico, acreditar que o aprender é possível e o auxílio da família, fez toda a diferença.

Desde então, buscou-se a cada ano novo aprendizado neste campo de saber. Com formação inicial em Pedagogia, Especialista em Educação, Cultura e Organização Social, pela UFPA (Universidade Federal do Pará), Especialista na área da Educação, Especial com ênfase na educação Inclusiva, pela FACIBRA (Faculdade Wenceslau Brás). Além disso, 30 anos de docência corroboraram para trilhar esses caminhos rumo à pesquisa acerca do autismo, do livro infantil multiformato e da comunicação da criança autista.

Em 2021, inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da UFPA, campus Castanhal, na linha de pesquisa: Etno-Saberes e tecnologias sociais, nesta linha estuda-se formas de conhecimentos e seu patrimônio cultural decorrente da interação antrópica humano-humano e humano-meio, que implica na construção e circulação de lógicas e saberes diversos e complementares passíveis de interação e produção de saberes interdisciplinares.

Assim sendo, a pesquisa intitulada: “Livro infantil multiformato em sistema pictográfico: lançando a semente da inclusão pela via literária, em estudo com professores e seus alunos com TEA”, é oportuna, haja vista que, há pouca publicação, neste âmbito, constando: a) Francisco (2016) “A importância do livro adaptado em símbolos pictográficos da comunicação no desenvolvimento de competências em crianças com perturbações na comunicação”; b) Graça (2018), “O livro multiformato como recurso didático e pedagógico

para valorizar as diferenças e promover a inclusão”; c) Kaplan (2018), “Livro Infantil multiformato para crianças com necessidades educacionais específicas”; d) Cardoso (2018), “Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato acessível”. Diante do exposto, verificou-se que existem lacunas quanto à aplicação dos livros multiformato para as crianças autistas inseridas na educação infantil.

Além do que, esta pesquisa, apresenta relevância social, pois a inclusão da criança com TEA, por ser uma temática atual, de tamanha grandeza e importância, se faz necessária, para que os olhares e discussões a respeito da educação das crianças autistas, possa ser vista com maior amplitude pela via da equidade, interdisciplinaridade, com práticas acessíveis. Isso porque, a criança com TEA, inserida na Educação Infantil, possui um ritmo próprio de aprendizagem.

Desse modo, o professor poderá mediar e integrar suas ações pedagógicas de forma adaptada, na interlocução com a realidade do educando, respeitando seu nível de desenvolvimento, suas singularidades e características próprias em prol da aprendizagem significativa.

No âmbito acadêmico, uma pesquisa nesta perspectiva contribui para um referencial teórico sobre a temática, com reflexo para a formação de acadêmicos de Licenciatura e de Pedagogia, Pós-Graduados, profissionais atuantes na área educacional, ampliando os conhecimentos construídos nas escolas em diálogo com os conhecimentos teóricos, colaborando para superação das lacunas na formação de professores, assim como a sociedade em geral.

A relevância pessoal e profissional da realização desta pesquisa contribuirá para o meu aprimoramento como Professora da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), bem como para minha prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na educação Básica, da rede pública municipal de Castanhal, onde atuo há 8 anos, assim como, ampliar a perspectiva de tornar-se formadora em cursos de Pós- Graduação.

Considerando as convicções constituídas pelos pressupostos teóricos, pautados na natureza inclusiva, interdisciplinar, abordados nesta dissertação, articulando as ideias no âmbito da neurociência, psicanálise, dos manuais nosológicos, classificações comportamentais, bem como pelas vivências profissionais, propusemos como questão da pesquisa: Como o livro adaptado constitui ferramenta importante no sentido de contribuir para a comunicação, conforme observação do pesquisador e dos docentes?

A partir da questão norteadora da pesquisa, elencamos como Objetivo Geral: Descrever a interação entre as crianças e o livro infantil multiformato, com base nas

observações explicitadas pelos docentes no questionário da pesquisa. E por objetivos específicos: relatar de forma descritiva as atitudes dos alunos diante do uso do livro adaptado multiformato; analisar quais das narrativas e quais elementos dos livros pictográficos despertaram maior atenção, segundo observação dos professores.

A metodologia pautou-se numa abordagem qualitativa, realizada em uma escola da Educação Infantil, Município de Castanhal-Pará, tendo como sujeitos professores e seus estudantes com autismo, coleta de dados em fases distintas, sendo: levantamento bibliográfico, documental, entrevista, oficina destinada aos professores participantes, contação das histórias escolhidas, seguidas da aplicação da prancha adaptada, o diferencial da proposta aqui enunciada consiste na criação da prancha adaptada pela autora da dissertação, aplicada pelos docentes aos seus estudantes, seguida da análise dos dados obtidos.

Esta dissertação está estruturada em seções. A primeira seção introdutória versa sobre a contextualização da pesquisa, seguidos de fundamentação teórica, o percurso acadêmico e profissional da autora. Posteriormente a motivação e justificativa, relevância, importância e questões da pesquisa. Além de apresentar o objetivo geral e objetivos específicos, breve descrição dos procedimentos metodológicos necessários, o local e os sujeitos que participaram desta pesquisa.

Na segunda seção, concentraram-se esforços na fundamentação teórica: revisando a literatura, perpassando pelos manuais nosológicos e pelas classificações comportamentais, tomando por base o que nos informa o CID (Classificação Internacional de Doenças), DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais da Associação Psiquiátrica Americana), assim como os principais autores que conceituam e caracterizam o autismo como um transtorno.

No tópico 2.1, temos a Psicanálise, a Educação e a sua relação com o autismo, pautados no referencial teórico produzido neste campo do conhecimento e as principais estratégias utilizadas pela psicanálise pela via da educação para o reconhecimento do Eu e do Outro, além do papel da escola e do professor neste processo.

No tópico 2.2, encontramos o livro infantil multiformato, suas características e diretrizes. Já no 2.3, ponderou-se aspectos relacionados ao autismo, linguagem e comunicação, perpassando pela via da comunicação alternativa aumentativa, com base na SAAC (Sistema Aumentativos e Alternativos de Comunicação).

Na seção três, apresentam-se aspectos metodológicos da pesquisa, pautado na pesquisa qualitativa, apresentando os instrumentos de coleta de dados, local e definição dos sujeitos da pesquisa, seguidos do tipo de análise dos dados.

Já o quarto apresenta o resultado dos dados obtidos, com base nas observações de campo, seguidos nas análises das entrevistas feitas com os professores, e avaliação do uso da prancha adaptada para análise das respostas dadas pelas crianças com TEA. E por fim, as considerações finais seguidas de referencial bibliográfico utilizado que compõem o arcabouço teórico desta dissertação e os apêndices.

## 2. REVISANDO A LITERATURA

O conceito e a classificação do autismo nos remetem a diferentes etiologias e epistemologias, que variam e se completam nos manuais nosológicos e nas classificações comportamentais ao longo dos tempos, desde seu primeiro estudo apontado por Bleuler até os dias atuais.

Estes conceitos levam em consideração várias características, com base na observação dos sujeitos, pontuando divergentes e convergentes comportamentos, pois algumas pessoas com TEA apresentam fala, comunicação funcional e outras não; algumas possuem interação e contato social e outras nenhum tipo deste; algumas com deficiência intelectual e outras com nível de desenvolvimento adequado para a sua idade, além de padrões restritos e repetitivos. (Lampreia, 2004, p.11).

Contudo, pontuando ao longo deste capítulo um enfoque de cunho bibliográfico, levamos em consideração o que diz o conceito segundo a LEI N° 12.764/2012, às considerações do DSM ((Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM)) I ao V, a atualização do CID 11 (Classificação Internacional de Doenças), além das principais assertivas dos pesquisadores a respeito do tema. Com isso, objetivamos apresentar a evolução do conceito e diagnóstico do Autismo desde os seus estudos primordiais até a CID 11, os critérios de diagnóstico, sob o domínio da interação social, comunicação e padrão restrito e repetitivo de comportamento.

Buscou-se com esses estudos voltados especificamente para o levantamento bibliográfico do TEA, no que tange ao conceito e classificação, oportunizar uma reflexão e interlocução entre autores dos quais destacam-se: Cunha (2012), Kanner (1943), Baptista (2008), Asperger (1944), APA (2002), Araújo (2020), Rutter (1978), Gattino (2015), DSM-I (1952), DSM-II (1968), DSM-III (1980), DMS- IV (1994), DSM-V (2013), CID-6 (1950), Braga (2018), Benedicto (2013), CID-9 (1979) CID-10 (1993), Vargas (2011), Fernandes (2020), James (2014), Castro (2018), Ferrari (2012), Orrú (2012), CID -11 (a partir de 2022, no Brasil), Lei 12.764/2012.

O termo autismo foi estudado primeiramente em 1911, por Bleuler para nomear crianças que aparentemente se desligavam da realidade, dificultando a comunicação com o meio externo. Em outras palavras, a palavra referiu-se ao autismo como “transtorno básico da Esquizofrenia, que era a limitação das relações pessoais com o mundo externo”. (Cunha *apud* Bleuler, 2012, p. 20).

Em 1943, Kanner utilizou-se da expressão “Crianças com inabilidade para interação social com atração para objetos inanimados” e desta forma acabou pontuando o autismo como uma síndrome rara, uma inabilidade de contato afetivo com outras pessoas, ao estudar onze crianças de classe média americanas, levando em consideração dois critérios básicos de estudo e observação: a solidão (isolamento com o mundo exterior) e a insistência obsessiva de invariância (o uso da rotina de forma obsessiva). O estudioso observou que a solidão é “o transtorno principal, patognomônico” (Kanner 1943, p. 242), sendo esta a incapacidade que têm estas crianças, desde o começo de suas vidas, para se relacionar com as pessoas e situações. Já o comportamento obsessivo, os sons e os movimentos da criança são repetitivos, assim como suas emissões verbais, existindo uma limitação em suas atividades espontâneas, necessitando de rotina constante.

Sendo assim, para Kanner (1943), as crianças autistas demonstram o atraso na aquisição da fala (dependendo do caso e do comprometimento), bem como ecolalia (repetição imediata da palavra logo após ouvi-la). O estudioso também acreditava que as crianças com TEA, fossem altamente inteligentes, porém, não conseguiam-no demonstrar pela falta de habilidade social. Também em seu estudo foi percebido uma dificuldade motora global e uma habilidade maior na motricidade fina, principalmente envolvendo objetos circulares, assim como medo de ruídos e sons fortes e grande êxtase em balançar o corpo com movimentos rítmicos e repetitivos, bem como ausência de comprometimento físico na maioria das crianças observadas.

As descrições de Kanner foram rapidamente absorvidas pela comunidade científica. A abordagem etiológica do autismo infantil, proposta por este, salientava a existência de uma distorção do modelo familiar, que ocasionava alterações no desenvolvimento psicoafetivo da criança, decorrente do caráter altamente intelectual dos pais, onde, a frieza na relação familiar contribuiria para a patologia da criança. Apesar desta proposição, Kanner não deixou de assinalar que algum fator biológico, existente na criança, poderia estar envolvido, uma vez que, as alterações comportamentais eram verificadas precocemente, o que dificultaria a aceitação puramente relacional. (Baptista, 2008, p. 296, 297).

Paralelamente à pesquisa de Kanner, o pesquisador Asperger (1944), ao estudar um grupo de crianças com retardo no desenvolvimento, sem características associadas ao retardo mental, propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou de “Psicopatia Autística”, sendo manifestada por transtorno na interação social, dificuldade em fixar o olhar, durante as relações sociais. Relatou também um olhar periférico de forma breve, além de comprometimento orgânico, gestos caracterizados por estereotípias, em alguns casos um

vocabulário variado, porém, cansativo (monótono) e transtorno profundo do afeto. Segundo Baptista (2008, p. 286), o pesquisador Asperger, utilizou a descrição em alguns casos de histórico familiar, aspectos físicos e comportamentais, assim como o desempenho de testes de inteligência, além de aspectos educacionais das crianças observadas e estudadas por ele. É possível entender que a síndrome de Asperger passou a ser considerada na atualidade, como uma forma branda de autismo.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2012), “essa mudança é benéfica e necessária, já que todas as pessoas com transtornos do espectro autista exibem alguns dos comportamentos típicos, é melhor redefinir o diagnóstico por gravidade do que ter um rótulo completamente separado”. Assim, os transtornos antes “separados”, seriam na verdade um “continuum” dentro do Transtorno do Espectro do Autismo, o que é mais apropriado para a compreensão e a orientação dos envolvidos.

Embora houvesse diferenças nas ideias de Kanner e Asperger, ambos acreditavam nas dificuldades de se relacionar de forma interpessoal, no contato afetivo de forma espontânea, no isolamento físico, timidez e rejeição do contato humano.

Em 1947, Lauretta Bender usou o termo “Esquizofrenia infantil”, pois considerava o autismo, como uma forma mais precoce da esquizofrenia, com o objetivo de analisar os efeitos, em crianças esquizofrênicas, das sessões de eletrochoque. Seus experimentos, foram muito criticados, na época, pois seus resultados não foram positivos (Araújo, 2020).

Já Rutter (1978), definiu o autismo a partir de quatro critérios essenciais: manifestação precoce do Autismo, por volta dos dois anos e meio de idade; prejuízo no desenvolvimento social (falta de interesse social); prejuízo na comunicação (incapacidade de elaboração da linguagem responsiva) e resistência à mudança.

Na década de 1960, o autismo estava relacionado ao termo "**mãe de geladeira**", segundo Gattino (2015, p. 12) "Acreditava-se que o autismo se relacionava fortemente a uma desordem ambiental". Essa desordem seria uma consequência da falta de afeto da mãe pela criança, uma frieza nas relações, uma dificuldade no casamento e nas relações interpessoais em geral. Também seria necessário verificar que estariam relacionados a fatores genéticos, assim como o crescimento do TEA em famílias que já possuíam uma criança autista, e neste caso estariam relacionados a causas cromossômicas e a síndromes genéticas (gênicas).

Estudos mais recentes apontam o autismo, segundo Gattino, como:

uma desordem comportamental complexa, com etiologias múltiplas e diferentes níveis de gravidade. Os níveis de gravidade do Autismo variam desde indivíduos não verbais com deficiência intelectual grave até sujeitos com QI acima da média. Devido à heterogeneidade fenotípica é difícil delimitar e padronização dos critérios

diagnósticos para o Autismo. É comum, ainda nos primeiros anos de vida, a criança ter mais interesse por objetos, do que por pessoas, bem como apresentar dificuldade para demonstrar reações afetivas como sorrir e abraçar”. (Gattino, 2015, p. 12-13).

De acordo com a definição do Ministério da Saúde (Brasil,2022), Autismo significa:

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. ( Brasil, 2022, p. 01).

Segundo com o conceito convergente em alguns aspectos, o Transtorno do Espectro Autista segundo a APA (Associação Americana de Psiquiatria) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico e deve estar presente desde a infância ou do início da infância.

Durante alguns anos era comum o uso do termo autismo para se referir a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Essa ideia foi evoluindo ao longo dos anos de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Psiquiátrica Americana (APA), se propõe a oferecer uma base empírica sobre o autismo, uma vez que aparece no DSM-I, 1952, como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil”, categoria na qual são classificadas as reações psicóticas em crianças com manifestações autísticas (APA, 2002).

De acordo com o DSM-II (1968), o termo “reação” (APA, 2002, pág. 23), passa a ser “Esquizofrenia tipo infantil”, categoria equivalente a “Reação Esquizofrênica” do DSM-I. O comportamento autístico, uma das manifestações de esquizofrenia na infância, permanece sendo um sintoma, sem apresentar alterações significativas (APA, 1968).

O DSM-III, 1980, trouxe notáveis inovações. É criada a classe diagnóstica “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” (Transtornos Invasivos do desenvolvimento), no qual o “Autismo Infantil” figura como uma das subcategorias. Revista a terceira edição, o autismo passa a ser nomeado “Transtorno Autístico”. O diagnóstico de “Esquizofrenia tipo infantil” desaparece, sob a alegação de que é extremamente raro na infância (APA, 2002). Além de que o DSM III – movimento da medicina baseada em evidências ganha força – autismo começa a ser descrito como uma condição específica do desenvolvimento.

Em 1990, a contribuição das neurociências ganham destaque com estudos pautados no funcionamento dos neurônios-espelhos (que se manifestam menos ativos nas pessoas com TEA). Os neurônios-espelhos, localizados nas áreas frontais e parieto-frontal do cérebro,

possuem a função primordial de reproduzir uma ação mecânica realizada por alguém, em outras palavras, a criança gradativamente terá que interpretar gestos, movimentos realizados pela imitação, levando-a a compreensão da ação de quem realizou os comandos, estimulando a imitação social, a empatia e contribuindo para aquisição da linguagem, uma vez que as crianças pequenas deveriam repetir os sons que lhes são apresentados.(Braga, 2018, p. 37).

Na quarta edição do Manual (1994) e sua revisão (APA, 2002), o autismo se mantém como referência para as novas classificações e os TGDs recebem outros subtipos: o “Transtorno de Rett”, o “Transtorno Desintegrativo da Infância” e o “Transtorno de Asperger”.

O DSM-V (2013), mostra a extinção dos TGDs e a criação de uma única categoria diagnóstica para os casos de autismo “Transtorno do Espectro do Autismo”, independentemente de suas diversas formas de manifestação. Como o diagnóstico é efetuado exclusivamente com base no comportamento observável, guiado por parâmetros universais e descritivos tomando como base as teorias do desenvolvimento e das neurociências, adotando a ideia de “espectro”. Pontuando também a importância da avaliação de fatores psicossociais e ambientais, passando a ser um Transtorno do Neurodesenvolvimento, fazendo distinção quanto ao nível de gravidade em relação a comunicação e a interação social. DSM-5 (2013): TEA – Transtorno do Espectro do Autismo, subdividido em: Nível 1 – necessita de apoio, Nível 2 – necessita de apoio substancial e Nível 3 – necessita de muito apoio.

A primeira manifestação do Autismo na CID, aconteceu na sexta edição (CID-6), implantada em 1950, quando passou a ser coordenada pela (OMS), Organização Mundial de Saúde, passando a incluir e classificar os transtornos mentais (Benedicto et. al.,2013). Sendo na época apontado como “Perturbações Esquizofrênicas”, seguiu com essa classificação até a nova edição (CID-9, 1979), com o conceito de “Psicose Infantil” ou “ Síndrome de Kanner” (Vargas et. al., 2011).

Outro fator relevante diz respeito à classificação deste Sistema de Classificação Diagnóstica - ramo da medicina que estuda e classifica cientificamente doenças e problemas relacionados à saúde - o qual nos remete a ideia da existência de um padrão de classificação nos manuais: há um código “geral”, que representa uma área diagnóstica mais ampla e um código especificador diagnóstico, a Exemplo: CID 10: F84 (Código Geral, para área de transtorno global do desenvolvimento), 84.0 – Autismo Infantil. Este número que vem depois do “.” (ponto) é especificador, dentro da área.

Já o CID 10-(criado em 1989, porém, entrou em vigor em 1993), mantém as seguintes nomenclaturas: Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos Invasivos do

Desenvolvimento, no qual, inclui-se o Autismo Infantil e Atípico, a Síndrome de Asperger, entre outros transtornos, como a síndrome de Rett.

Segundo Gattino (2015, p. 13), ocorreu um grande mudança na estrutura dos sintomas e nos critérios para diagnosticar o autismo, apresentados pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V, apresenta apenas uma entidade diagnóstica do Transtorno do Espectro Autista, união das dificuldades de interação social e comunicação em apenas um domínio, Três características para a atribuição do diagnóstico prejuízos na comunicação social, -padrões restritos de atividades e interesses e -manifestações dos sintomas no início da infância), mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

O CID 11, (apresentação oficial: 2019, acompanhou as atualizações do DSM 5), pela Organização Mundial da Saúde, que entrou em vigor, no Brasil, em janeiro de 2022, trazendo mudanças no que tange a classificação do Transtorno de Rett, fora do TEA, passando a ter um código específico para este. Já o autismo, passará a ter o Código: 6A02. (CID 11, 2019).

Observando o quadro comparativo a seguir podemos verificar o que mudou, do CID 10 (1993) para o CID 11 (A partir de 2022, no Brasil).

Quadro 1- Comparativo relativo à estrutura dos CID 10 e CID 11, com base nas mudanças ocorridas entre eles (CID 10-1993 e CID 11- A partir de 2022.)

<b>CID 10- (1989, mas entrou em vigor em 1993)</b>	<b>A partir de 2022-CID 11- recebem um nova classificação: a de Transtorno do Espectro do Autismo – TEA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)</li> <li>• F84.0 – Autismo infantil;</li> <li>• F84.1 – Autismo atípico;</li> <li>• F84.2 – Síndrome de Rett;</li> <li>• F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância;</li> <li>• F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;</li> <li>• F84.5 – Síndrome de Asperger</li> <li>• F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento;</li> <li>• F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.</li> </ul>	<p>Novo Código: 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;</li> <li>• 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;</li> <li>• 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;</li> <li>• 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;</li> <li>• 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;</li> <li>• 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;</li> <li>• 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;</li> <li>• 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.</li> </ul>

Fonte: criada pela autora da dissertação a partir (CID 10-1993 e CID 11- A partir de 2022.), 2022.

Contudo, um marco importante para o alargamento dos olhares foi a criação do Dia Mundial de Conscientização do Autismo definido pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 2007, sendo comemorado no dia 2 de abril, sendo vista como uma data importante, para que as pessoas compreendam o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde, uma em cada 160 crianças possui TEA. Ainda de acordo com a Organização, tem-se observado um aumento de casos no mundo, o que pode ser explicado pelo aumento da conscientização sobre o tema e uma maior busca pelo diagnóstico.

Segundo Wilson Candido Braga (2018):

Estima-se atualmente um percentual significativo de casos de autismo no mundo- cerca de 1% da população mundial. Porém, nossas referências se restringem aos dados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia. Esse percentual pode representar cerca de 80 milhões de pessoas no mundo dentro do espectro do autismo, desde o mais brando ao mais severo, em suas manifestações sintomáticas e presenças de comorbidades. (Braga, 2018, p.45-46).

Nesta mesma linha de raciocínio, tomando por base dados da Associação Psiquiátrica Americana- APA (de 1980 a 2014) e as estatísticas são do órgão de saúde Centers for Disease Control and Prevention (CDC), os Estados Unidos registraram um caso de autismo a cada 150 crianças observadas. Em 2020, houve um salto gigantesco: um caso do transtorno a cada 36 crianças, ficando evidente um aumento significativo de novos casos de pessoas autistas, como mostra o quadro seguinte:

Quadro 2 - Incidência do Autismo

<b>ANO</b>	<b>INCIDÊNCIA DO AUTISMO-APA</b>	<b>ANO</b>	<b>INCIDÊNCIA DO AUTISMO-CDC</b>
1980	1 criança a cada 10.000 mil nascidas	2000	3 casos de crianças de 8 anos com autismo
1995	1 criança em cada 500 nascidas	2002	3 casos de crianças de 8 anos com autismo
2001	1 criança a cada 250 nascidas	2004	3,6 casos de crianças de 8 anos com autismo
2004	1 criança a cada 166 nascidas	2006	4,09 casos de crianças de 8 anos com autismo
2007	1 criança a cada 150 nascidas	2008	5,11 casos de crianças de 8 anos com autismo
2009	1 criança a cada 110	2010	6,61 casos de crianças de

	nascidas		8 anos com autismo
2012	1 criança a cada 88 nascidas	2012	6,52 casos de crianças de 8 anos com autismo
2013	1 criança a cada 50 nascidas	2014	7,62 casos de crianças de 8 anos com autismo
2014-APA	1 criança a cada 45 nascidas	2016	8,33 casos de crianças de 8 anos com autismo
—	—	2018	10,22 casos de crianças de 8 anos com autismo
—	—	2020	12,50 casos de crianças de 8 anos com autismo

Fonte: dados da Associação Psiquiátrica Americana-APA (1980-2014) e Centro dos EUA de Controle e Prevenção de doenças-CDC (2000-2020).

Não temos estimativas exclusivas do Brasil porque aqui, o diagnóstico é feito com mais dificuldade. A avaliação é multidisciplinar, a partir de uma sequência de consultas e observações clínicas com diferentes profissionais da saúde. Acredita-se que os diagnósticos confirmados de TEA, no Brasil representam uma média de 2 milhões de pessoas, de acordo com o CENSO 2022, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), sendo:

No Brasil, estima-se que existam 2 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mas esse número é incerto e precisa ser oficializado pelo estado. Para isso foi sancionada, em 2019, a Lei 13.861 que obriga o IBGE a perguntar sobre o autismo no censo populacional. Com isso, é possível saber quantas pessoas no Brasil apresentam o transtorno e como os diagnósticos estão distribuídos pelas regiões brasileiras. (Agência Brasil, 2022).

De acordo com Braga (20018, p.48), o TEA, “é recorrente quatro vezes mais em meninos do que em meninas, representando uma proporção 4:1, ou seja, quatro meninos autistas para uma menina, sendo 80% em homens e 20% em mulheres”. Nesta linha de raciocínio, acredita-se que as meninas tenham maior probabilidade de apresentar deficiência intelectual e comprometimento na fala, as que não possuem tais comorbidades associadas ao autismo, acabam dificultando o diagnóstico para o mesmo, devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação.

Outra possibilidade para justificar o maior número de meninos com autismo em comparação às meninas com as mesmas condições, está relacionada ao fato “de uma maior resistência por parte das mulheres às mutações de genes, apresentando-se menos vulneráveis a

esse tipo de alteração e, assim necessitando de uma quantidade maior de genes afetados”. (Braga, 20018, p.48).

Sublinha-se, de acordo com Surian (2010), que as pessoas sem deficiência intelectual, dentro do espectro do autismo, apresentam uma proporção masculina 5:1, em relação à feminina. Para este, o desequilíbrio ocorre devido:

A um dado coerente com as explicações etiológicas que ressaltam fatores biológicos, sejam genéticos ou ligados ao ambiente intrauterino, enquanto são escassamente compreensíveis se forem aceitas as explicações que ressaltam as experiências sociais. (Surian, 2010, p.28).

Os Critérios diagnósticos atuais para TEA, incluem o diagnóstico precoce, que possibilita intervenções mais cedo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades comprometidas e proporcionando uma adaptação melhor para o indivíduo e sua família. (Fernandes et. al., 2020, p. 06). A academia Americana de Pediatria (AAP), pondera a importância da escuta e queixa dos familiares, devendo estar em vigilância e executando o rastreio por meio de instrumentos padronizados para avaliação do risco do TEA. (James *et. al.*, 2014).

No Brasil, a garantia da avaliação precoce consta na LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que além de outros direitos, pondera:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:  
I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;  
II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;  
III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:  
a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;  
b) o atendimento multiprofissional;  
c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;  
d) os medicamentos;  
e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento (Lei nº 12.764, 2012).

Neste sentido, os critérios diagnósticos atuais para o TEA, envolvem além da avaliação precoce alguns aspectos relevantes, entre os quais destacam-se: investigação Clínica Multidisciplinar, escalas de rastreio para TEA, exame de deficiência intelectual: bateria de testes neuropsicológicos (com especialistas em investigar transtornos do neurodesenvolvimento e TEA), linguagem funcional: avaliações específicas de habilidades sociais, linguagem e comunicação. Todos esses critérios de avaliação auxiliam os profissionais habilitados a

mensurarem objetivamente e analisar a gravidade e o funcionamento cognitivo. Contudo, há críticas sobre o fato do DSM e CID ainda não considerarem claramente as questões sensoriais e dificuldades motoras como áreas que precisam ser rastreadas no TEA. (Fernandes, 2020).

A observação deve ser contínua nos aspectos que permeiam os déficits persistentes na comunicação e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, e se estes devem estar presentes precocemente, mesmo que não totalmente manifestos e se causam prejuízos significativos em múltiplos contextos da vida da pessoa.

Vários conceitos foram atribuídos ao autismo, durante este percurso, destacando-se, o que diz a Lei Nº 12.764/2012:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Lei nº 12.764, 2012)

A atualização da classificação diagnóstica acontece gradativamente, tendo compreensão que o diagnóstico precoce é de suma importância para que possibilite uma intervenção mais cedo, além de apoio multiprofissionais, que poderão auxiliar na avaliação e potencializar o estímulo da pessoa com TEA, buscando uma melhor prognose e aprendizagem.

Compreender o TEA é abrir caminhos para o entendimento em busca de novas possibilidades, é ter em mãos um novo olhar, de onde se vislumbra o impacto da privação das relações humanas desde cedo na vida, deixar fluir o pensamento de formas múltiplas e alternativas sem perder a humanidade, o compromisso com a ciência, com a ética, com o novo, criando espaço e possibilidades para trocas e novos saberes.

## 2.1 AUTISMO: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Ao longo deste tópico pontuamos vertentes relacionando do autismo com a psicanálise e a educação, pautando o referencial teórico nas produções já realizadas neste campo de saber, tomando por base autores como: Kupfer (1997), Ávila (1997), Bernardino (2007), Orrú *apud* Bettellheim (2012), Orrú *apud* Tustin (2012), Ferrari (2012), Kupfer (2010), Lima *et al* (2020), Quagliatto *et al* (2020).

Sabe-se que a Psicanálise na interface com a educação, esteve ligada em sua trajetória ao campo da chamada psiquiatria educativa. O tratamento da época baseava-se num acompanhamento moral, incidindo sobre as faculdades mentais, pautadas em educar, principalmente para questões voltadas para a vida social, buscando a humanização, de acordo com os padrões sociais da época. Contudo, esta forma de tratamento e educação, segundo os próprios relatos de Itard, foram fracassados, não atingindo o seu objetivo, pois o esforço da educação humanizadora cedeu espaço para esforços adestradores.

Após as contribuições de Itard começaram a proliferar novas ideias, nascentes a partir do século XX, apontando o tratamento psicanalítico para crianças, com início a partir dos anos 20 e 30, envolvendo atividades musicais, oficinas, passeios, cuja base pautava-se em entender o humano existente em cada um.

No Brasil, com o advento da Escola Nova, a psicanálise encontrou espaço para unir-se à educação, auxiliando tanto na compreensão do desenvolvimento emocional da criança, quanto na resolução das dificuldades escolares que limitam as potencialidades individuais. Segundo Abraão (2006, p.233-236), em sua obra: **As influências da Psicanálise na Educação brasileira no início do século XX**, muitos autores propuseram-se escrever e debater acerca da temática da psicanálise voltada para o campo educacional, tendo como marco inaugural a obra **Psicanálise na Educação**, de autoria do professor Deodato de Moraes (1927).

No final da década de 60, surgem os banhos terapêuticos, bastante criticados e ineficazes para a realidade da época. Iniciando na década de 70 e culminando com a declaração de Salamanca (1994), os movimentos de inclusão ganham maior força, a partir da luta antimanicomial, levantando a bandeira da integração escolar e a luta contra as escola especiais segregacionistas, buscando integrar as pessoas com deficiência na comunidade, visando uma maior integração escolar, baseando-se na ideia segundo a qual as crianças possuem uma ilha de inteligência, a qual deve ser estimulada e caso não haja essa estimulação poderá atrofiar esses campos de inteligência. (Kupfer, 1997, p. 56).

Consoante a este período, surge a educação terapêutica, que, segundo Kupfer (2010), encontra-se pautada no:

Conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do Inconsciente, e à sua sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (Kupfer, 2010, p. 274).

A educação terapêutica busca auxiliar crianças que apresentam dificuldade na rede da linguagem, na consolidação do registro simbólico na construção de sua subjetividade, na da sua relação com o outro.

Outrossim, para a Psicanálise, o sujeito se estrutura diante do Outro. O sujeito será afetado diretamente nesta relação, incluindo-se aí a criança autista cujo modo de funcionamento no corpus social é constituído por intermédio do aparelho psíquico por e na linguagem.

Como se dá essa construção? Essa construção ocorre nos primeiros seis meses, antes mesmo de se constituir como sujeito. Segundo Lacan, a criança até os seis meses ainda não tem a percepção de que se constitui como uma unidade e se percebe fragmentada, não percebendo a distinção do que está fora dele e dentro dele. Com o chamado Estádio do Espelho (Lacan, 1949), a criança se depara com sua imagem a partir da imagem do outro.

Partindo deste prisma, o autismo para psicanálise ocorre quando há uma disfunção no momento da constituição da imagem do eu no campo do imaginário. O período em que o aparelho psíquico está se formando e essa unidade não ocorre de forma tranquila para a criança, acontecendo um atravessamento com o mundo real de forma falha e como consequência ela se encapsula.

Outros autores de formação psicanalítica também interessaram-se pelo autismo infantil, pontuando as principais contribuições da psicanálise acerca do funcionamento autístico. De acordo com Orrú, “a criança autista, encontra no isolamento autístico o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar”. (Orrú *apud* Bettelheim, 2012, p. 21)

Consoante a esta linha de raciocínio, Orrú *apud* Tustin (2012, p. 21), baseou-se na hipótese de que os autistas eram crianças encapsuladas e que seu desenvolvimento psicológico teria ficado estagnado em um estágio prematuro da vida do bebê, em virtude da separação do corpo da criança com de sua mãe, proporcionando uma experiência “psíquica fantasmática”. Para a pesquisadora, uma abordagem educativa é de suma importância, tomando como referência Maria Montessori, Rudolf Steiner e Walden.

Segundo Ferrari (2012), as principais contribuições da psicanálise na educação são:

1) Indistinção entre o eu e o mundo exterior; 2) Identificação adesiva-tentativa de unir-se ao outro, não reconhecido em sua própria existência; 3) Aspecto sensorial- atração por objetos que proporcionam sensações fortes (sonoras, visuais, olfativas e táteis); 4) Vivência corporal-a superfície libidinosa, esse processo seria o resultado da “ilusão de uma continuidade corporal entre mãe e filho; 5) Experiência do buraco negro- daria origem as angústias primitivas (sensação de aniquilamento, queda sem fim, liquefação), diante de tais manifestações a criança empregaria mecanismos de defesa para se proteger das angústias; 6) Espaço psíquico próprio e mundo interior (parte da ideia de que a criança autista percebe o mundo de forma unidimensional. (Ferrari, 2012, p. 57- 71)

As considerações dos psicanalistas para a compreensão do autismo é vasta e diversificada, com hipóteses que nos fazem refletir acerca do funcionamento autístico. A psicanálise de orientação lacaniana, por sua vez, tem trabalhado com a ideia que os sujeitos se constituem com estruturas psíquicas, tais como: a perversa, a psicótica e a neurótica. O autismo, por conseguinte, faz parte de uma dessas estruturas psíquicas, e é considerado como forma singular de estar no mundo. Segundo Castro:

Consideramos, também, o autismo um espectro no qual encontramos diversos graus que variam entre leve, moderado e grave. Mas, para nós, existem tantos autismos quanto autistas há. É preciso considerar que os autistas têm dificuldades importantes em lidarem com o mundo, seja no sentido amplo ou estrito, e que suas famílias estão completamente envolvidas nestas dificuldades, sobretudo em lidarem com esta criança que se apresenta tão distante de suas expectativas e ideais. São crianças que precisam de ajuda para saírem de seus mundos fechados e encontrarem soluções próprias para estabelecerem algum nível de relação com o exterior. (Castro, 2018, p.02)

Contudo, Castro (2018) aponta que a psicanálise propõe uma forma de compreender o funcionamento autístico, tanto afetiva quanto cognitivamente. Acredita-se que a escuta do eu é de suma importância para que haja uma mudança efetiva na subjetividade e no avanço cognitivo real da pessoa autista, que se dá por meio da comunicação e linguagem. Toda criança entra no mundo da linguagem por intermédio do Outro, e, neste sentido, está primeiramente alienada ao campo do grande Outro, que interpreta seus desejos e a introduz no campo da linguagem. O adulto, portador da linguagem, irá ajudá-la na percepção de sua imagem, do seu eu.

Todavia, a proposta psicanalista apontada nesta pesquisa prioriza retirar o máximo proveito do potencial individual de cada pessoa, em todo ato educativo, andando juntas com o mesmo propósito educação e psicanálise, pautada na criança como sujeito de desejo, se posicionando no mundo de forma participativa, singular, atuante, falante, desejante, partícipe

de uma história, com direito de apropriar-se dos elementos culturais, simbólicos a partir das relações cotidianas com o mundo que o cerca. (Bernardino, 2007, p. 50).

O autismo representa um tríplice desafio, segundo Bernardino (2007, p.12), tanto para a psicanálise, quanto para a educação e para as práticas sociais. O desafio, segundo Bernardino (2007) reside no fato do espectro do autismo não se enquadrar como estrutura clínica tipificada por Lacan, pois apresenta especificidades, quanto aos sintomas, características e acompanhamento, exigindo métodos educativos mais específicos e assertivos. E socialmente, em sua maioria, o autista ocupa um “não-lugar”, pois muitas vezes não está inserido na produção de bens, na esfera política, movimentos sociais, e alguns casos, nem mesmo conseguem realizar suas próprias escolhas, sem que o outro, o direcione, residindo neste aspecto, o grande desafio social da educação.

Neste sentido, os fatos que acontecem no campo do social, poderão bombardear os sentidos por meio de estímulos diversos, sem ter um direcionamento ativo da atenção e da consciência de perceber a realidade compartilhada. Essa abertura sensorial, poderá desencadear que “o autista se sinta bombardeado pelos estímulos, os fatos caem simplesmente, não havendo o direcionamento ativo da atenção que permite adquirir a noção compartilhada da realidade” (Bernardino, 2007, p.14).

Neste contexto, a escola deverá estar alinhada aos demais profissionais que acompanham a criança com autismo, para ampliação das estimulações comportamentais, aprendizagem, buscando uma maior inclusão pela via da equidade. Contudo, necessita ser um local de inclusão, um lugar social da criança, buscando ser acolhedora, dando suporte ao professor sem que o mesmo fique desamparado, uma vez que todos são responsáveis pela inclusão do estudante, sendo este pertencente a escola, e como tal, a psicanálise propõe para educação inclusiva um diálogo acerca da história de vida de cada sujeito, com foco na subjetividade e não na adaptação da pessoa com TEA ao meio social e familiar.

Neste sentido, o processo de inclusão social no meio escolar de crianças autistas, recaem sobre o papel do professor, visto que ele é o principal responsável e mediador da aprendizagem dos alunos inclusos. Porém, não é o único, e devemos incluir: direção escolar, coordenação pedagógica, os demais funcionários da escola, as famílias e também os alunos precisam estar conscientes dessa singularidade.

Os professores necessitam de orientação, formação continuada, auxílio tanto para o manejo de comportamentos disfuncionais em sala de aula, como para possibilitar o maior nível de socialização, autonomia e aprendizagem.

Quagliatto *et al* (2020, p.185), ao apontar as ideias de Freud a respeito da parceria fecunda entre psicanálise e educação, observa que quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise será mais fácil se reconciliarem com as fases do desenvolvimento infantil, valorizando as contribuições psicanalíticas, ao vislumbrarem a importância da dimensão emocional na relação com seus estudantes.

Sob este prisma, a abordagem pedagógica com a pessoa com autismo depende muito do pragmatismo, da criatividade, experiência e bom senso do educador, e deve ser complementada com o auxílio de diversos recursos como imagens, desenhos, pinturas, músicas, jogos, brinquedos, atividades artísticas. O importante é estimular o estudante, dando-lhes possibilidades, e não deixá-lo afundar-se nas estereotípias, que acabarão por dominá-lo, atrofiando ainda mais o seu sistema cognitivo, caso não haja uma estimulação permanente e de qualidade. Outrossim, é importante levar em conta seus saberes, sua individualidade.

Por fim, a inserção escolar, torna-se primordial junto ao espaço escolar, ao professor e à criança autista. Embora possamos vislumbrar um caminho progressivo neste campo, o desafio da inclusão permanece para a criança, professores, pais e sociedade em geral.

## **2.2 O LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO**

A expansão da literatura infantil ocorreu com o advento da industrialização, da criação da imprensa, no século XVIII, com a ascensão da burguesia emergente. Ao se formalizar como classe social, a burguesia, acabou refletindo nos padrões familiares da época.

A família como primeira instituição, à qual a criança é inserida, estimulava um modo de vida mais doméstico, pautado na divisão no trabalho com base no modelo patriarcal, cabendo ao pai o sustento da casa, a mãe, a organização dos afazeres domésticos, além dos cuidados para com as crianças.

As crianças neste contexto social, passam a exercer um novo papel, outrora vistos como adultos em miniatura, agora, buscando uma identidade pessoal de acordo com as faixas etárias. Neste prisma, surgem objetos industrializados (brinquedos) e culturais (os livros), permeados pelos estudos da psicologia infantil, da pedagogia e da pediatria.

Neste contexto, para colaborar com o patamar político e ideológico da burguesia, além da família, uma segunda instituição é acionada, a escola. Está, seria o canal de ligação, a ponte, entre a criança e a sociedade, passando a ser obrigatório para todas as crianças o estudo nas instituições escolares e deste modo deixariam de estar nas fábricas como mini empregadas.

Por consequência, os primeiros livros destinados às crianças foram feitos entre o final do séc. XVII e perpassando pelo séc. XVIII, como frutos da ascensão desta nova classe emergente. Isso significa dizer que antes disso não se escrevia para crianças, pois todos compartilhavam as mesmas leituras e eventos sociais.

E neste panorama, a literatura infantil, toma fôlego, aperfeiçoando-se e expandindo-se com a produção de livros, com imagens para atrair os futuros leitores, mesmo que a princípio com uma visão mercadológica. No entanto, fazia-se necessário unir forças com a escola, e nesta relação da literatura com a escola, percebe-se a ideia de que as crianças necessitam da capacidade da leitura, cabendo à escola promover e estimular as condições necessárias para tal aprendizagem.

Segundo Nelly Novaes Coelho, a Literatura Infantil é:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, etc, criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a formação integral da criança, proporcionando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (Coelho, 1991, p.5).

E na formação desta nova mentalidade, o livro, desenvolve áreas emocionais e afetivas, ao passo que proporciona meios para alargar a compreensão do real aliado ao fictício, além de ser facilitador da linguagem e da comunicação (Francisco *apud* Saraiva, 2016, p. 56). Acredita-se que os textos literários são ótimas ferramentas para estimular esse despertar para o mundo da Literatura infantil.

No que tange esse despertar da literatura infantil de forma adaptada, consta que a partir da Declaração de Salamanca (1994), tido como um marco de início da caminhada da educação inclusiva, surge a necessidade de novas adaptações para dar acesso a todos os estudantes PAEE (Público Alvo da Educação Especial).

O início da adaptação dos livros, consta no portal do MEC (Ministério da Educação e Cultura), com o projeto Livro Acessível, tomando por base a Lei nº 10.753/2003 que institui a Política Nacional do Livro e a Lei no 13.146 de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), além do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Constando como objetivo:

Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos

acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille. (MEC, 2018).

Nota-se que o objetivo busca assegurar os direitos da pessoa com deficiência quanto ao acesso à literatura e ao livro, de igual forma as ações projetadas neste projeto, a constar:

Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva de leitores digitais acessíveis para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Atualmente o Sistema utilizado é o formato EPUB3, nova versão do padrão aberto de publicações digitais rompendo com diversas limitações da implementação atual: maiores recursos para layout e estruturação do conteúdo, interatividade, animações, áudio, vídeo, tipografia avançada, suporte a fórmulas matemáticas, narração de texto em voz alta, acessibilidade, entre outros *goodies*, abraçando uma maior diversidade de publicações, para múltiplas plataformas; Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braile; Apoiar os Centros Públicos de Produção de Material Didático Acessível (CAP, NAPPB), presentes nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, e ao Instituto Benjamin Constant para Cegos –IBC, na produção de livros digitais acessíveis e complementos em Braille, para estudantes com deficiência visual, matriculados no ensino fundamental e médio das escolas públicas de educação básica. (MEC, 2018)

Em consonância a esta linha de raciocínio, os livros adaptados multiformato tomam maior proporção em meados de 2018, com pesquisas acadêmicas neste âmbito, e estes por sua vez, possuem aspectos específicos que poderão dar suporte para crianças com autismo, quanto ao entendimento e comunicação.

Partindo desta premissa, o livro infantil multiformato acessível, possuem variações quanto ao tipo de acessibilidade, seguindo os parâmetros norteadores, onde destacam-se: (1) Audiolivro, livro em versão de áudio, com leitura expressiva, seguido de apoio sonoro e musical; (2) Vídeo-livro em Língua de Gestual (sinais), consta de apoio, com base na língua brasileira de sinais, com movimentos das mãos, corpo, com expressões faciais; (3) Versão Pictográfica - SPC (Símbolos Pictográficos para comunicação), leva em conta a reescrita da obra, tomando por base o texto original, consta de frases curtas e imagens simples (pictogramas); (4) impressão/escrita em Braille, processo de escrita em relevo para que haja uma leitura tátil, existindo na atualidade um software chamado Winbraille que consegue imprimir com este tipo de suporte em relevo; (5) Ilustrações impressas em relevo, este tipo de ilustração utilizam-se de impressora de relevo 3D; (6) Descrição de ilustrações/imagens, descrever em detalhes as ilustrações dos livros, podendo ser impressa em braile quanto em PDF; (7) Escrita Simples, consiste em reescrever o texto a partir do texto original, utiliza-se de uma

linguagem simples, mantendo a ideia original do mesmo, simplificando a sintaxe e o vocabulário; (8) Recriações táteis, perpassa pela ideia de recriar a história, utilizando diferentes texturas, materiais e imagens.

Privilegiou-se nesta pesquisa a versão do livro infantil multiformato, em Sistema Pictográfico, pois, acredita-se em sua contribuição para a comunicação, na educação da criança com TEA, inseridas na Educação Infantil, a fim de diminuir as lacunas entre as dificuldades do autista e o mundo que o cerca. Tomando por base os livros do sistema COMacesso (Comunicação Acessível-UFRGS), criado em 2016, o grupo tem por objetivo: pesquisar, desenvolver, discutir e difundir conhecimentos sobre recursos de acessibilidade na comunicação (audiodescrição-AD; Língua Brasileira de sinais-LIBRAS; legenda para surdos e ensurdecidos-LSE, escrita simples e escrita com símbolos).

Além do uso da comunicação alternativa (veremos de forma mais concisa no próximo subtópico) utilizada nos livros pesquisados do site COMacesso pelo endereço eletrônico (<https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes>), no qual foram utilizadas três obras de livros adaptados em Sistema Pictográfico, de domínio público livre e gratuito, destacando-se: 1) A raposa e as peras verdes, pelo endereço (<https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/09/A-raposa-e-as-peras-verdes.pdf>); 2) O rato volta a cidade, consta como autor da história (<https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULARato-Final.pdf>); 3) A galinha dos ovos de chocolate, da autora Raquel Sudbrack, disponível pelo endereço eletrônico ([https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULA\\_A-Galinha-dos-ovos-de-chocolate.pdf](https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULA_A-Galinha-dos-ovos-de-chocolate.pdf)). Faz-se necessário compreender o que é a escrita simples, sendo conceituada como:

A escrita simples consiste na reescrita do texto, mantendo ao máximo o original, simplificando o vocabulário e a sintaxe. Deve-se elaborar frases curtas com estrutura simples, evitar frases subordinadas, adjetivos rebuscados e advérbios, dividir o texto por linhas, não utilizar mais de 45 caracteres por linha, e coincidir o fim natural da frase com o fim da linha. (Souza, 2017, p. 20).

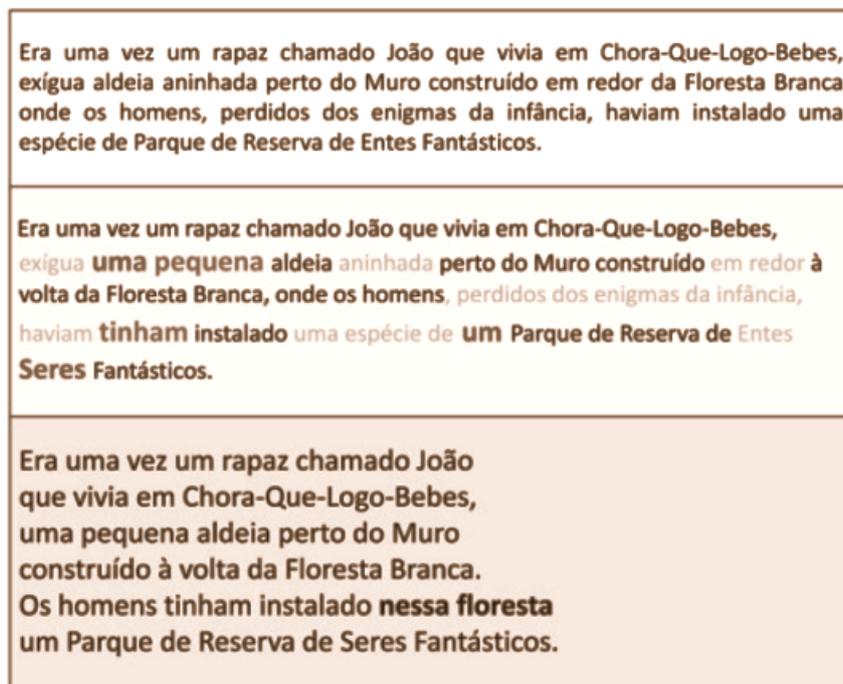
Como parâmetro para escrita simples Souza (2017), aponta os seguintes critérios na área da linguagem, estrutura e formatação:

NA LINGUAGEM: Fazer um resumo da história dando prioridade à linha narrativa; Simplificar a linguagem no vocabulário e sintaxe mantendo o máximo do original; Quando necessário, substituir alguns termos, ou expressões, suprimir algumas partes do texto ou acrescentar outras; Usar estrutura simples, com a ordem natural das palavras; Evitar frases subordinadas, adjetivos rebuscados e advérbios; Dar

preferência à voz ativa. ESTRUTURA: Estrutura - Utilizar frases curtas; Colocar vírgulas nas pausas naturais da frase; Dividir o texto por linhas, com no máximo 45 caracteres por linha; Fazer coincidir o fim natural da frase com o fim da linha; - Utilizar parágrafos de no máximo 10 linhas. FORMATAÇÃO: Alinhar o texto à esquerda; Utilizar espaços entre parágrafos; Utilizar espaço entre linhas de 1,5; Utilizar letras sem serifa;- Utilizar letras com corpo não inferior a 12pt. (Souza, 2017, p. 20).

Contudo, para exemplificar, tomamos por base o modelo de Souza *apud* Kaplan (2018, p. 39) ficando evidente no trecho do texto de José Gomes Ferreira “Aventuras de João sem Medo” adaptado para escrita simples, vejamos:

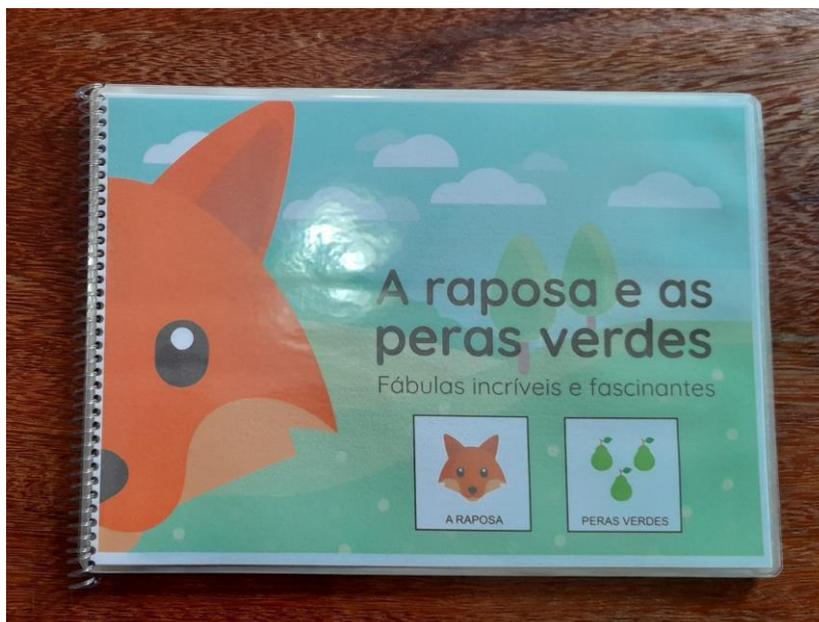
Figura 1: Trecho do texto José Gomes Ferreira “Aventuras de João sem medo” adaptado para escrita simples.



Fonte: Souza *apud* Kaplan (2018, p. 39)

As obras utilizadas nesta pesquisa são três fábulas da série “Fábulas incríveis e fascinantes”. O primeiro livro Paiva *et al* (2001, p. 3-11), A raposa e as peras verdes, contando com uma vasta equipe de autores. A história apresenta-se com uma capa inicial e uma no final, ambas num tom de verde claro com uma paisagem ao fundo, com céu e nuvens, constando a metade da face de uma raposa, seguida do nome da história e logo abaixo as imagens dos sistema pictográfico, sinalizando também o nome da história, muito atrativo, em consonância com o pensamento de Gaiato (2018, p. 89), que aponta que “estudos como esse tipo de método aumenta a interação comunicativa das pessoas com autismo”, como consta na figura do livro a seguir:

Figura 2: Livro - A raposa e as peras verdes



Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, com base nas publicações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/>, 2022.

Na sequência, apresentam-se informações acerca do tipo de publicação, autores, constando ao longo de todas as páginas seguintes uma borda retangular na extremidade de cada página em vários tons de verde, com fundo branco, no topo encontra-se o texto com a narrativa da história e logo abaixo as imagens, com uma borda quadrada preta, com imagem, pouco texto e escrita em letra bastão (caixa alta) o que facilita a leitura visual, “complementando a comunicação e permitindo que a sensação de isolamento e de incompreensão se reduza” (Brites, 2019, p. 126).

Quanto ao enredo, este mostra-se atrativo, relatando a façanha de uma raposa que dormia perto de um lago, com vários peixes, mas resolveu aventurar-se no bosque em busca de peras, não medindo esforços para alcançar seu objetivo. A princípio não consegue atingi-los (tenta jogar pedra na árvore, pular), e dá pausa para descansar. Após seu descanso, resolve pular mais alto, conseguindo atingir as peras, mas ao mordê-las, percebe que estão verdes, e não gosta do sabor. Por fim, quanto à ética voltada à inclusão de sujeitos desejanter, abordado na obra com o termo “moral da história”, temos: “Tudo tem a hora certa (as peras tinham que estar maduras)”. Evidencia-se, assim, uma característica marcante das fábulas, apontada por Lourenço (2015, p. 20), pontuando que as fábulas “utilizam-se de pequenos relatos que dão vida aos objetos e animais”.

A segunda fábula, Paiva *et al* (2011, p. 03-14), O rato volta a cidade, temos em relação

a capa o mesmo padrão do livro anterior, descrito nos parágrafos acima, integrando o nome da história, logo abaixo os pictogramas representando o nome da história, com fundo branco, mostrando silhuetas de uma cidade urbana, da metade do rosto do rato.

Figura 3: Livro - O rato volta à cidade

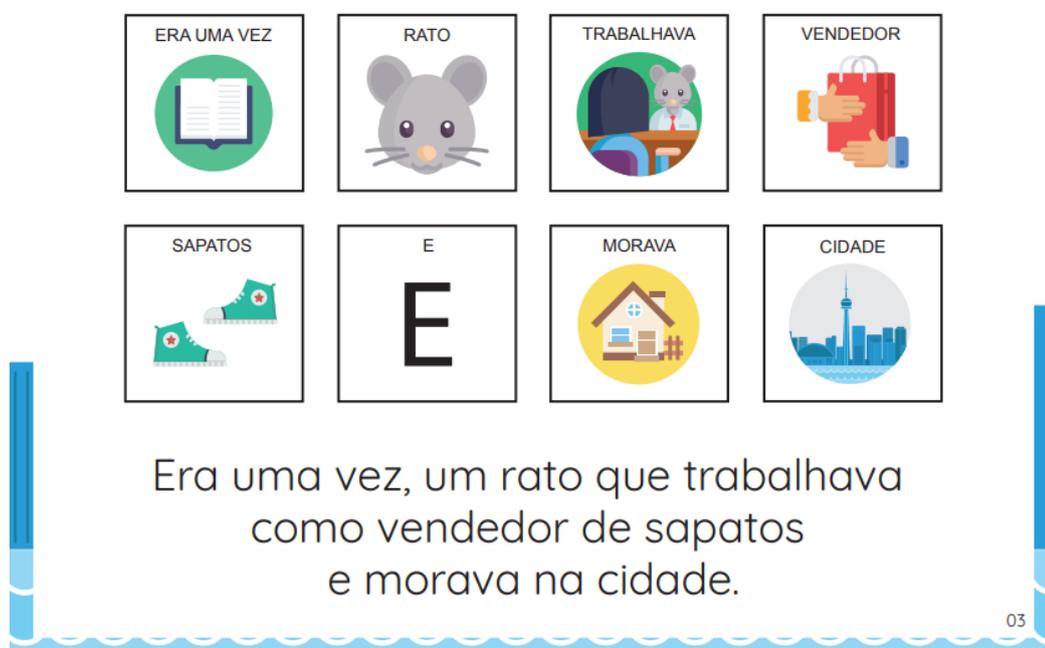


Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, com base nas publicações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/>, 2022.

Ao longo da história, as páginas são brancas, enumeradas, com uma borda na metade inferior da página em azul, no topo encontram-se as imagens, com uma borda quadrada preta, com pouco texto e escrita simples, em letra bastão (caixa alta), seguida da narrativa.

A narrativa da história do rato volta à cidade, relata que o rato era vendedor de sapatos morava na cidade, sua esposa morava no campo, e apenas nas férias ele visitava sua esposa. deslocando-se de carro até a cidade que sua esposa morava, a viagem durava uma hora e meia, no meio do caminho sempre ia ouvindo músicas do rádio. Ao chegar deparou-se com a esposa cheia de encomendas de roupas para costurar. Para ajudar a esposa ele resolveu entregar as roupas que já estavam prontas para terem mais tempo juntos.

Figura 4: página inicial, o rato volta a cidade



Fonte: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULARato-Final.pdf>, 2022..

Quanto a ética voltada à inclusão de sujeitos desejantes, abordado na obra com termo “moral da história”, encontra-se: “Quando temos a ajuda dos outros o trabalho fica melhor”, como nos reporta Aguiar (2022, p. 1-3), visando a realização do trabalho de forma inclusiva, faz-se necessário a ajuda colaborativa que se apresenta como uma ferramenta importante, criando condições para uma maior aproximação entre o estudante, o profissional mediador, o professor da sala comum, a família e toda a comunidade escolar.

O terceiro livro, de Paiva *et al* (2011, p. 03-13), intitulado: A galinha dos ovos de chocolate. Os pictogramas usados são do site: [www.flaticon.com](http://www.flaticon.com)<sup>1</sup>, um site incrível com uma enorme coleção de ícones de todas as formas e características que podem contribuir de forma assertiva para comunicação da criança autista, em consonância com o pensamento de Ferreira *et al* (2011), pontuando-se que PECS, é um método desenvolvido para pessoas com autismo e outros transtornos de comunicação que utilizam-se de “objetos concretos, miniaturas, fotos, pictograma, para estabelecer a comunicação através de troca de figuras”. E os pictogramas, por sua vez, são símbolos que representam um objeto ou conceito por meio de desenho figurativo.

<sup>1</sup> FLATICON- site que possui mais de 10, 6 mil ícones vetoriais e figurinhas de forma gratuita, com um designer bem atrativo, colorido, interessante, dividido em várias subcategorias, de fácil acesso. Fonte: [flaticon.com.br](http://flaticon.com.br)

Na sequência, a capa possui tons de amarelo, verde e ocre, com um cenário bucólico de fazenda, e apresenta informações acerca do título. Logo abaixo, os pictogramas com o nome da história e, ao lado, a imagem da face de uma galinha.

Figura 5: Livro-A galinha dos ovos de chocolate



Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, com base nas publicações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/>, 2022.

Na parte interna, temos uma borda na extremidade de todas as páginas nos mesmos tons da capa, seguindo com páginas enumeradas, com fundo branco, no topo encontram-se as imagens (pictogramas), que segundo Oliveira (2008):

As ilustrações (imagens) proporcionam a possibilidade da criação de um novo texto visual, não é apenas para apresentar uma nova versão do texto, mas favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoal dentro do livro que estamos lendo. (Oliveira, 2008, p. 13).

Na sequência, temos a narrativa da história da galinha dos ovos de chocolate, conta a história de uma galinha que botava ovos de chocolate. E ao perceber que a galinha fazia tal façanha o fazendeiro chamou sua esposa e resolveram vender Nina (galinha) para a fábrica de chocolate com o pensamento de ficarem ricos. Foram até a maior fábrica da região onde moravam e venderam a galinha recebendo muito dinheiro pela venda. Contudo, julgando que estavam ricos resolveram comprar mais galinha, no entanto, nenhuma botava ovos de chocolate,

causando tristeza no casal por terem se desfeito da Nina.

Quanto a ética voltada à inclusão de sujeitos desejanter, abordado na obra com termo “moral da história”, observa-se: “Não devemos nos desfazer do que gostamos por dinheiro”, com um tema bem complexo, como nos aponta Silva (2014, p. 89), “considerar a finalidade do texto conforme a faixa etária, o interesse demonstrado pela criança, o professor poderá realizar a seleção de livros, planejar como e onde ler as histórias e preparar as atividades pós-leitura”.

Segundo Larossa (2002, p. 57), a leitura se realiza, sobretudo, “nos primeiros anos, como uma aproximação na leitura com o outro, na leitura com a ilustração”. O texto literário, remete-nos a ideia de sair de “si mesmo na direção do outro, do texto (alteridade)<sup>2</sup>”, deixar-se tocar pelo que vem de fora, afetar-se pela diferença, o que atravessa, o que nos acontece, o que nos toca, a experiência é única para cada um.

Em suma, o designer do livro infantil multiformato tem que ser pensado como um todo, de forma integrada, levando em conta as fases do desenvolvimento, as necessidades educativas e as diferentes técnicas de produção. Ponderando o formato, que em sua maioria é feito com o formato padrão de papel existente no mercado, assim como, a estrutura e layout, que devem envolver a disposição das imagens, se o plano será aberto ou fechado, em primeiro ou segundo plano, dando a ideia de movimento e ritmo para tentar prender a atenção das crianças. (Cardoso *apud* Linden, 2018, p. 5-7).

A inserção das imagens, não necessitam de nenhuma norma técnica específica, podendo aparecer de forma isolada, juntas com texto em páginas separadas ou mesmo em sequência. Quanto ao texto e as formas das letras, precisam ser legíveis, assim como, o espaço entre linhas, letras e palavras, para que não comprometa a leiturabilidade, mantendo desta forma, poucos caracteres por linha e poucas palavras por páginas. (Cardoso, 2018, p. 6).

Diante do exposto, os livros em formato acessível possibilitam o desenvolvimento cognitivo, cultural de cada indivíduo, potencializando a aprendizagem e socialização, além de ampliar os olhares acerca da igualdade de oportunidades no que concerne o uso da literatura infantil.

---

<sup>2</sup>ALTERIDADE: Ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro. A alteridade é conceito mais restrito que diversidade e mais extenso que diferença. A diversidade pode ser também puramente numérica, não assim a Alteridade (cf ARISTÓTELES, *Met.*, IV, 9, 1018 a 12) Por outro lado, a diferença implica sempre a determinação da diversidade, enquanto a Alteridade não a implica. Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma Alteridade inerente ao próprio gênero: uma Alteridade que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diferente. (ABBAGNANO, 2007, p. 35)

## 2.3 AUTISMO, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Considerando a linguagem, a comunicação, instrumentos indispensáveis à vida de todos, por aproximar as pessoas, estreitar laços, transmitir informações, opiniões, expressar sentimentos, sensações. Contudo, é na linguagem e na comunicação que se concentra a maior dificuldade de muitos autistas, alguns conseguem desenvolver uma fala funcional, outros possuem habilidades não verbais, mesmo os autistas de alto funcionamento (Asperger), podem manifestar ecolalias<sup>3</sup> e uso estereotipado da fala<sup>4</sup> (Orrú, 2012). A linguagem para a comunicação social, necessita de abstração, decodificação, por isso, muitos autistas possuem uma comunicação literal e desprovida de símbolos. Cunha (2019, p. 41).

Dentre as dificuldades de linguagem do autista, Orrú (2012), destaca:

Ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo; Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e amadurecimento em alguns casos; Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases; Ausência de espontaneidade na fala; Pouca fala comunicativa, com tendências ao monólogo; Fala nem sempre corresponde ao contexto; Utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira; Frases gramaticalmente incorretas; Expressões bizarras, neologismo; Estranha linguagem melódica e monótona; Dificuldade na compreensão de frases complexas e metáforas; Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos; Mímica e gesticulação mínimas; Ecolalia imediata ou posterior; Predominância do uso de substantivo e verbos; Pouca alteração na expressão emocional; Ausência ou pouco contato olho a olho; Falta de função nas formas verbais e na palavra; Pouca tolerância para frustrações; Interesses e iniciativas limitadas. (Orrú, 2012, p.39-40).

Como vimos, as dificuldades na linguagem podem ser inúmeras para as crianças com TEA, a estagnação do desenvolvimento da linguagem está ligada à falta de simbolização e não à representação do objeto ausente, prejudicando desta forma a construção de novos significados, por não haver expressões mais elaboradas. (Cunha, 2019, p. 41).

Segundo Surian (2010, p.57), os estudos dos processos cognitivos e de comunicação obtiveram nos últimos anos, um avanço significativo no campo do diagnóstico, de acordo com os preceitos psicológicos, devido a três teorias: 1) O autismo é caracterizado, em nível

---

<sup>3</sup> O principal sintoma da Ecolalia é a repetição de frases e ruídos que foram ouvidos. Pode ser imediato, com o falante repetindo algo imediatamente depois de ouvi-lo. Também pode ser adiada, com o alto-falante repetindo algumas horas ou dias depois de ouvi-lo.

<sup>4</sup> Na fala, apresenta repetições, podendo ser barulhos ou sons repetitivos, de narração de filmes ou desenhos, falando em uma linguagem própria, sem função de interação comunicativa.

psicológico, pela dificuldade na atribuição de estados mentais aos outros e a si mesmo. Tais dificuldades afetam os conceitos como crer, pensar ou fazer de conta (déficit na aquisição da teoria da mente); 2) Diz respeito a capacidade de controlar os próprios processos de ação, atenção e pensamento (déficit das funções executivas); 3) A teoria da coerência central fraca, indicando escassa capacidade de integrar informações diversas, levam em conta os aspectos contextuais, para formar informações coerentes e dotadas de significado.

Outro fator relevante, são as contribuições da neurociência que apontam o processo de aprendizagem com a ampliação das redes sinápticas, plasticidade cerebral, capacidade que o cérebro apresenta de se remodelar constantemente, em função dos múltiplos estímulos recebidos. Para a aprendizagem da criança com autismo, faz-se necessário estímulos contínuos, em diferentes espaços sociais, principalmente aqueles que tangem o campo da comunicação, das reações da psicomotricidade. A neurociência tem contribuído de forma assertiva acerca do cérebro e da mente humana, apontando caminhos para a compreensão do cérebro autista.

Segundo Braga (2018, p. 55), “a dificuldade de linguagem, de comunicação pode ser decorrente de prejuízos no corpo caloso, componente cerebral responsável pela interpretação de todas as informações que chegam até nós a partir dos nossos cinco sentidos”. A região da Amígdala é uma estrutura cerebral que manifesta as reações emocionais, regulador do comportamento agressivo e da reação a estímulos biológicos.

Dessa maneira, essa região ativa o sistema límbico ou motivacional, para que a partir da leitura não verbal de situações diversas, possamos criar estratégias mentais para nos afastarmos das ameaças que percebemos. Os neurônios-espelho, situados no córtex frontal inferior do cérebro e na área parieto frontal, perto da área da linguagem, contribuem para que seja estabelecida uma relação entre a linguagem e a imitação do gesto e do som. Os sinais mais comuns observados no atraso do desenvolvimento da linguagem são:

Comunicação verbal e comunicação não verbal pobres; dificuldades na compreensão de sutilezas para a comunicação social; dificuldades no entendimento e na expressão de emoções em contextos diversos; características peculiares no ritmo, na entonação e na prosódia durante a fala, apresentando fala monotônica (parecendo muitas vezes não colocar emoções no seu discurso) e presença de linguagem pedante e rebuscada para a idade.(Braga, 2018, p. 71).

O domínio da linguagem possibilita que o indivíduo adquira a capacidade de comunicação, a expressão de suas próprias ideias e necessidades, aumentando, assim, a sua participação como cidadão (Nunes, 2021). Tais manifestações, segundo Ana Maria Serrajordia Ros de Mello, 2004, mais comuns causadas pelo autismo, são:

- Dificuldade de comunicação - caracterizada pela dificuldade em utilizar sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal.
- Dificuldade de sociabilização - este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações.
- Dificuldade no uso da imaginação - se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. (Mello, 2004, p.114-115).

Considerando a importância do desenvolvimento da linguagem e da comunicação na infância, é imprescindível que as crianças com dificuldades de comunicação tenham acesso ao SAAC (Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação). Os estudos apontam que no ano 1971, uma equipe de profissionais do Ontário, em Toronto- Canadá desenvolveu um estudo com pessoas com dificuldades neuromotoras acerca da comunicação alternativa, sendo realizada algumas adaptações a partir dessas pesquisas baseada na escrita pictográfica chinesa e nas ideias do filósofo Leibniz, que desenvolveu o sistema Bliss de comunicação, com o objetivo de criar uma linguagem universal entre as pessoas desenvolvido entre 1942 e 1965. Após as adaptações necessárias em parceria com Charles Bliss e a equipe canadense, cuja responsável era Shirley MacNaughton, criou-se em 1975, a Fundação de Comunicação Blissymbolics, atualmente conhecida como: Blissymbolics Comunicação Internacional (Orrú, 2012, p. 66-67).

No Brasil, foi implementado a partir de 1978, com a Associação Educacional Quero-quero de Reabilitação motora e educação especial. Na década de 80, a comunicação expandiu-se principalmente nos EUA, Inglaterra e Austrália, tendo um maior destaque nos Estados Unidos (1981) com o desenvolvimento dos Símbolos de comunicação de imagem por Roxana Mayer Johnson.(Orrú, 2012, p. 67).

Este tipo de comunicação pode auxiliar a criança com TEA, no ato de comunicar-se, pois entende-se como comunicação alternativa, uma forma de comunicação diferente da fala, tendo a função de complementar ou de dar apoio a fala. Nesse sentido, os livros multiformatos usados na pesquisa desta dissertação aplicaram os SAAC, para que todas as crianças tivessem acesso à mesma narrativa. Ademais, entende-se como comunicação alternativa:

Qualquer forma de comunicação diferente da fala utilizada em um contexto de comunicação frente a frente pode ser utilizada para substituir a fala. A comunicação aumentativa significa uma comunicação complementar ou de apoio à fala, que garante uma forma de comunicação alternativa se a criança não aprende a falar. (Von Tetzchner, 2000, p, 35).

A LBI (2015), no Art. 3º, inciso V, também nos reporta a vários tipos de comunicação, inclusive ao formato aumentativos e alternativos de comunicação, vejamos:

V - Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (LBI, 2015, art. 3º, inciso V).

O objetivo da SAAC (Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação), é favorecer a interação social e a possibilidade de comunicação. Há diversos símbolos que são englobados na comunicação aumentativa e alternativa (Orrú, 2012, p. 69), destacando-se: 1) Vocabulário de imagem básica, consiste num código pictográfico com 109 significados no formato autoadesiva, criado por Don Jonston, em 1985; 2) Símbolos de comunicação de imagem, desenvolvido por Roxana Mayer, 1980, possui 3.00 símbolos, disponível no formato de selos e adesivos; 3) Pictograma, ideograma, comunicação, criado por George Goudation, possui 416 elementos, parte é pictograma (é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos) e a outra parte é ideográfico (representação da linguagem através do uso de ideogramas ou símbolos que representam ideias); 4) Sistema gráfico PICSYMS, criado por F. Carlson, constituído por 850 símbolos; 5) PECS, é um sistema de comunicação alternativa / aumentativa por troca de imagens, desenvolvido nos EUA em 1985 por Andy Bondy e Lori Frost, O PECS foi implementado pela primeira vez com alunos da educação infantil diagnosticados com autismo; 6) Rebus é um jogo em que palavras, letras ou até mesmo frases são representadas através de desenhos, sinais, sílabas ou letras que desejamos dar destaque ou eliminar para formar qualquer outra palavra ou frase, é composto de 800 símbolos em preto e branco, que ao serem combinados podem representar mais de 2.000 palavras, criado em 1968 nos EUA. (Orrú, 2012, p. 67-69).

De acordo com Cardoso (2018), entre os sistemas e programas de banco de dados gráficos existentes na comunicação alternativa, destaca-se:

Boardmaker e o ARASAAC: Aragonese - Portal of Augmentative and Alternative Communication, por se tratar de sistemas flexíveis, podendo ser empregados tanto por pessoas que necessitem utilizar frases curtas como por pessoas que necessitam de um vocabulário mais diversificado e complexo. O programa Boardmaker contém mais de 11.000 símbolos, enquanto o Portal ARASAAC foi desenvolvido pelo Governo da Província de Aragão (Espanha) e disponibiliza um sistema pictográfico de livre distribuição, através da licença Creative Commons. Em ambos os sistemas é possível acrescentar, na medida do necessário, fotografias, figuras, números, letras do alfabeto e outros desenhos ou mesmo compartilhar símbolos entre eles. Nesses sistemas, a

palavra escrita localiza-se acima ou abaixo de cada pictograma, e o tamanho indicado para a sua aplicação é de aproximadamente 1,9 cm (Cardoso, 2018, p. 57).

Todavia, essas formas de comunicação alternativas corroboram na representação do vocabulário em diferentes contextos e situações, além de possibilitar a criação de frases, expressar sentimentos, conhecimento adquirido, interação social, contribuindo para uma maior qualidade de vida das pessoas com autismo.

Contudo, vamos nos ater ao sistema Pictográfico de comunicação (criado por Roxana Mayer Johnson), utilizado nos livros multiformato que compõem esta pesquisa de dissertação. Seguindo o conceito básico desta forma de comunicação, os vocabulários estão organizados da seguinte forma: branco, representa artigos, conjunções, preposições, conceito de tempo, alfabeto, cores, amarelo representa pessoas e pronomes pessoais, o laranja os substantivos, o azul advérbio, adjetivos e a cor rosa os símbolos referentes a expressões sociais, lugar (Orrú, 2012, p. 72 ).

No trecho da história “A galinha dos ovos de chocolate”, exemplifica como pode ser uma escrita pictográfica, embora não tenha sido usado os padrões de cores descritos no parágrafo anterior, podemos vislumbrar a noção de tempo com o trecho “ Em uma tarde”, seguido de substantivo “O fazendeiro”, logo em seguida o verbo “ foi” e por fim o lugar “ ao galinheiro”, exemplificado a seguir:

Figura 6- Trecho do livro “A galinha dos ovos de chocolate”



Fonte : COMacesso, 2022.

Para a utilização com eficácia deste tipo de comunicação, faz-se necessário o uso de algum suporte, tais como: prancha de comunicação, pastas, agendas, álbum de fotos, cartazes, ou equipamentos eletrônicos como software, micro computadores, sintetizadores de voz, pranchas eletrônicas, além de uma avaliação prévia da pessoa que irá utilizar este tipo de comunicação, a fim de sondar como identificar os símbolos (apontando, indicando com o olhar, usando a mão de quem estiver próximo para sinalizar, etc.). (Kaplan, 2018, p. 57).

Sublinha-se a importância de termos em mente que a comunicação alternativa possui

diferentes termos: Comunicação Alternativa e Ampliada (Nunes, 2003), Comunicação Suplementar e Alternativa (Deliberato *et al*, 2006), ou ainda Comunicação Alternativa e Facilitadora (Gonçalves *et al*, 1997). O que eles apresentam em comum é o objetivo de suplementar a fala, quando o sujeito já dispõe de alguma linguagem, ou substituí-la, quando há um impedimento para que a linguagem oral seja desenvolvida.

Consoante a esta linha de raciocínio, pode-se adicionar que as pessoas com transtornos do espectro autista, que utilizam os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), têm um grande desafio. Contudo, cabe à escola adequar os ambientes educacionais às necessidades das crianças, provendo um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas. Pensa-se ainda, que os docentes, possam possibilitar estratégias acessíveis (Brasil, 2015), que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica possibilita problematizar realidades, aperfeiçoar métodos e técnicas já existentes, assim como, desvelar novos conhecimentos. Segundo o autor Antônio Carlos Gil,(2002), a pesquisa pode ser entendida como, “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Levamos em conta como técnica metodológica principal a abordagem qualitativa, pontuando uma relação entre os sujeito de forma real e dinâmica, além de outros critérios importantes, segundo Kauark, 2010: “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Kauark *et.al*, 2010, p.26).

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

#### 3. 1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no município brasileiro de Castanhal-Pará, Norte do país, há 68 km da capital Belém, com uma população estimada de 205.667 habitantes, de acordo com o IBGE 2010, (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), especificamente em uma escola da Educação Infantil, da rede municipal de ensino.

Os critérios adotados para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi o seguinte: 1) Inclusão dos Professores: atuar na educação infantil e ter crianças com Autismo, inseridas na sua turma, em 2022; 2) Inclusão das Crianças: Ter seu professor participando da pesquisa, ser autista, ter quatro ou cinco anos, em 2022, estudar na educação infantil;

No transcorrer desta pesquisa, foram seguidas todas as normas éticas e legais inerentes ao estudo: o consentimento, o anonimato e a confidencialidade dos participantes efetivamente, “ética é um adjetivo cuja origem etimológica encontramos dois termos gregos: *éthos* – costume, uso, maneira (exterior) de proceder – e *êthos* – morada habitual, toca, maneira de ser, carácter”. (Cabral *apud* Graça, 2018, p. 14).

Com efeito, por questões éticas, faremos alusão aos envolvidos usando nomes fictícios, ficando assim representado:

Quadro 03- Sujeitos da Pesquisa

PROFESSORA TITULAR REGENTE DA TURMA	PROFESSORA MEDIADORA (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR)	ESTUDANTE COM TEA	TURNOS
RAIMUNDA	JOELMA	ARTHUR BRUNO	MANHÃ
GLAUCIA	KAROL	DANILO	MANHÃ
RONIZE	MÔNICA	ÉRICA	MANHÃ
	ELBA	VÂNIA ÂNGELO	TARDE

Fonte: Autora da dissertação, 2023.

### 3. 2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ponderamos neste tópico os instrumentos de recolha dos dados, constando de visita inicial para conhecer o local, sua estrutura, buscando o contato com os participantes e explicando os objetivos desta pesquisa, além de apresentar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Nesta pesquisa a investigadora assume a observação participante “buscando compreender o meio social como um fenômeno que lhe é exterior permitindo integrar-se nas atividades, vivências das pessoas que nele vivem” (Prodanov *et al* , 2013), pois propõe um recurso a ser aplicado pelas professoras participantes (livro impresso, prancha e PECS em feltro), além de auxiliar na execução dos mesmos.

Partindo desse princípio, as observações *in loco* foram realizadas pautadas em dois métodos: descritivo com as notas de campo, descrição do sucedido e observado e o registro no diário de bordo (método narrativo), levando em conta a subjetividade do observador, ao observar o docente da turma durante a aplicação do uso do material literário, assim como da prancha de interpretação adaptada. Para implementar as observações, utilizou-se vídeos e fotos.

Os dados da pesquisa foram coletados em fases distintas, sendo:

**1) Levantamento Bibliográfico:** acerca da Educação Inclusiva, Autismo, Psicanálise, Literatura Infantil, Livro Multiformato, Escrita Simples, Sistema Pictográfico de escrita e a comunicação alternativa aumentativa.

**2) O Levantamento documental:** consiste na exploração das fontes existentes, verificou-se: projeto de leitura, PPP (Projeto Político Pedagógico da escola).

**3) Entrevista:** segundo Kauark (2010, p.64), “é uma das técnicas utilizadas na coleta de dados primários. Para que a entrevista se efetive com sucesso é necessário ter um plano para a entrevista, de forma que as informações necessárias não deixem de ser colhidas”. Partindo deste prisma, realizou-se um roteiro, coletado de forma *online* inicialmente com objetivo de sondar o perfil dos profissionais pesquisados, tendo em vista que os dados foram produzidos a partir de um questionário estruturado no *google forms*<sup>5</sup>, sendo enviado por meio do aplicativo de mensagem do WhatsApp as professoras participantes da pesquisa.

**4) Oficina destinada aos professores participantes:** a oficina destinada às professoras participantes, ocorreu logo após o preenchimento da entrevista *online*, o primeiro passo foi a apresentação das obras selecionadas pela pesquisadora, dos materiais e equipamentos.

Nesse sentido, apresentou-se as professoras três obras de livros adaptados em Sistema Pictográfico, de domínio público livre e gratuito, a princípio de forma digital, do site COMacesso<sup>6</sup> (UFGS), pelo endereço eletrônico, onde leram com antecedência o conteúdo de cada história, para ser aplicada posteriormente de forma individual, com as crianças autistas de suas respectivas turmas, em dias alternados. Dentre as obras destaca-se: 1) A raposa e as peras verdes; 2) O rato volta a cidade; 3) A galinha dos ovos de chocolate.

Na sequência, apresentou-se, o material literário impresso, plastificado e encadernado, fichas de imagens (PECS, Sistema de Comunicação por troca de figuras), (SAAC)- Sistema de Comunicação Aumentativo e Alternativo, de cada história selecionada, que segundo Manzini et. al. (2004, p.14), “possuem figuras que permitem a comunicação”, utilizando a ferramenta do Word versão 2013, sendo impresso de maneira colorida, a fim de sondar e relatar de forma descritiva as atitudes dos alunos diante do uso do livro adaptado multiformato, analisando quais

---

<sup>5</sup> [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbnCAsh3H\\_42d-Z9LmZsDYf3bYDVOIjsYiz3pXq75U3cZx5w/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbnCAsh3H_42d-Z9LmZsDYf3bYDVOIjsYiz3pXq75U3cZx5w/viewform?usp=pp_url).

<sup>6</sup> <https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/>

das narrativas e quais elementos dos livros pictográficos despertaram maior atenção pelas crianças.

Apresentou-se, os personagens e partes principais da história produzidas em feltro, espécie de material ou tecido feito por empastamento da lã ou do pelo. (Editora, 2013), além de uma sacola em feltro que serviu de prancha, para que fosse manuseado e utilizado pelas crianças com TEA, inseridas nas turmas das respectivas professoras.

A etapa seguinte contou com a explanação aos sujeitos participantes (professoras), de como utilizar o recurso com as crianças com TEA de sua turma. A aplicação do recurso aconteceu de forma individual, em dias alternados, visto que cada criança é única e com particularidades próprias dentro do Transtorno do Espectro Autista.

Ao final da contação da história estabeleceu-se um diálogo com a criança, utilizando a prancha adaptada e todos ou outros recursos confeccionados. Após a utilização do material (livros adaptados, prancha de interpretação, sacola em feltro), intervenção e contação da história para cada criança, aplicou-se presencialmente, um questionário destinado às professoras, com o fito de levantar dados sobre a utilização do uso de livro infantil multiformato adaptado, assim como da prancha de interpretação e sobre o projeto de leitura da escola.

### **3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Utilizou-se a categorização, para organização do material coletado, separar, unir, classificar as respostas encontradas na coleta de dados. Seguidos da análise do discurso, transcrição das entrevistas, dados do questionário e diário de bordo. Além, de construção de quadros informativos no word e gráficos no Excel.

#### 4. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, realizamos a descrição do estudo, com base na análise dos documentos, entrevistas, questionário, diário de bordo (observação de campo realizada numa escola municipal de educação infantil, no município de Castanhal-Pará).

Ao analisarmos os dados do questionário junto aos participantes, no que tange o aspecto se a escola possuía projeto de leitura, majoritariamente, constatou-se que os profissionais apontaram a ausência deste, existindo apenas ações isoladas em duas turmas, mas que ultimamente não vinham ocorrendo.

Perguntou-se por que ainda não haviam estruturado tal projeto, a resposta foi: “Até pensamos, ocorreu uma ação da sacola viajante, em 2019, depois veio a pandemia, e não realizamos mais nada.” (Ronize, 2022).

Tendo em vista este panorama, as professoras e mediadoras adicionaram: “Não, a escola conta com estagiários da SEMED, que trabalham com Linguagens das artes, Cidadania da Educação Ambiental e Corpo e Movimento” (Raimunda, 2022). Sendo complementado: “Não” (Ronize, 2022).

Já a professora Gláucia afirmou: “Sim, leitura em família. O aluno levava um livro de história para casa e no outro dia nos contava em sala” (Gláucia, 2022). Em sua resposta Elba comentou: “A escola não possui projeto de leitura. As turmas de 5 anos desenvolveram o seu Projeto: Leitura em família” (Elba, 2022).

Sendo complementado com as seguintes respostas: “Não” (Mônica, 2022); “A escola não possui projeto de leitura” (Karol, 2022); “As professoras, fazem uma sacola viajante, mas nunca mais teve, que eu saiba não tem projeto escrito, apenas ações soltas que cada uma faz do seu jeito em sua sala”(Joelma, 2022).

Diante do exposto, há inexistência de um projeto didático de leitura escrito, deixando de experienciar novos desafios que criam novas aprendizagens nas crianças. A vontade de conhecer e ouvir o que vem depois de cada página da história, apropriar-se de valores culturais ainda preservados, de descobrir outros mundos, de perceber e procurar leituras que falem com a própria leitura, envolvendo o leitor.

Pontua-se a importância de um projeto de leitura no contexto escolar, a leitura literária, como nos reporta Lajolo (1999, p. 105) “contribui para diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos, através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus desejos e utopias”.

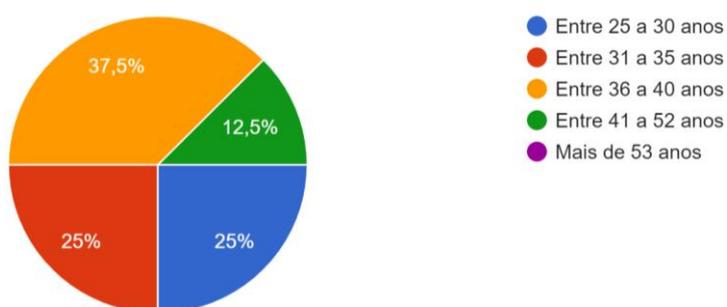
E dentro do universo atípico do TEA, atividade com leitura literária pode contribuir para o despertar comunicativo, uma vez que, “interagir também é imitar comportamentos sociais e usá-los” (Gaiato, 2018, p. 28), além de ampliar o repertório linguístico. Em relação ao PPP (Projeto Político Pedagógico), da escola, não obtivemos acesso a este documento, relatando que o mesmo seria reestruturado em breve.

Assim, o que se tem são ações isoladas de duas turmas, na tentativa de estimular os estudantes em tais aspectos educativos, buscando uma maior convivência com o mundo literário. Com efeito, acreditar no potencial de cada criança, usar palavras de incentivo, crer e fazê-los crer que são importantes, que podem ir além do que diz o diagnóstico, é um processo desafiador, tanto para o professor quanto para a família, e acima de tudo para as crianças.

#### 4.1 AS PROFESSORAS

Ao longo da pesquisa nota-se que o perfil dos professores desta escola é 100% feminino. A faixa etária predominante das participantes está entre 36 e 40 anos, seguidos de um percentual igualitário na faixa de 31 a 35 anos e 25 a 30 anos, nenhuma participante apresentou mais 53 anos, como consta na Figura:

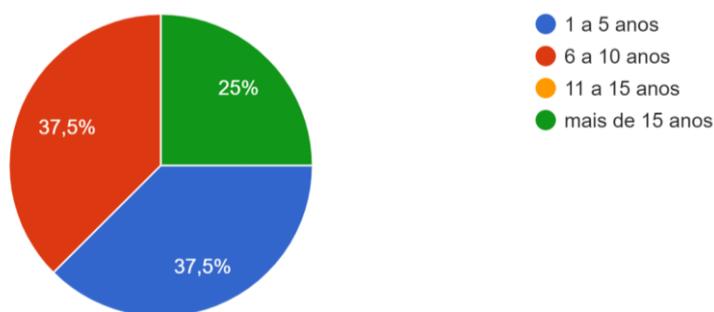
Figura 7- Idade



Fonte: Autora da dissertação, 2023

Quanto ao tempo de docência, fica claro que 25% dos entrevistados possuem mais de quinze anos de prática docente, em contrapartida e igual percentual 37,5% estão no início da carreira e 37,5% possuem uma média de seis a dez anos de docência.

Figura 8-Tempo de docência

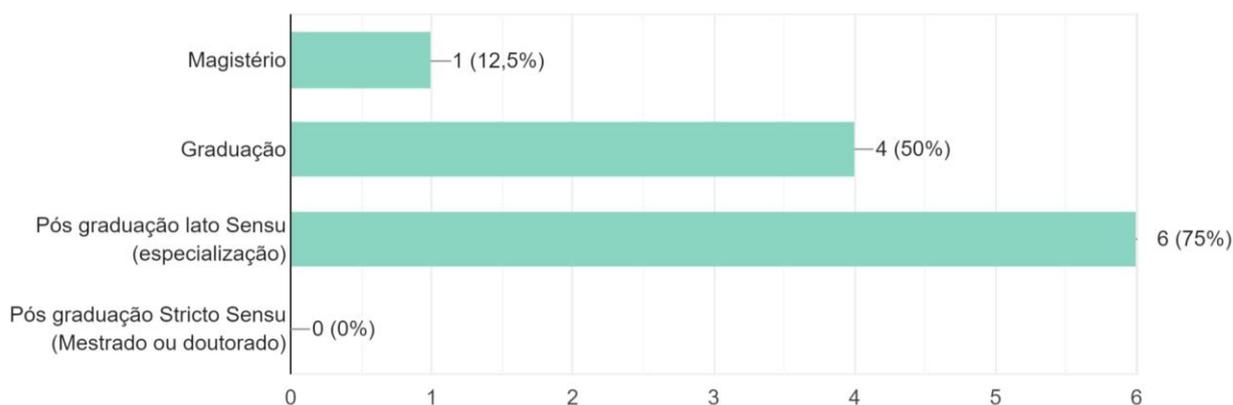


Fonte: Autora da dissertação, 2023

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: “as situações da formação, os espaços-tempos escolares, organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente, dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante”. (Franco, 2016, p.542).

No que concerne a formação das professoras pesquisadas, 12,5% cursaram magistério (nível médio), 50% possuem graduação e 75% já realizou alguma pós-graduação Lato Sensu, pontuado que no decorrer da aplicação da pergunta poderia marcar mais de uma opção, conforme exemplifica-se na figura a seguir:

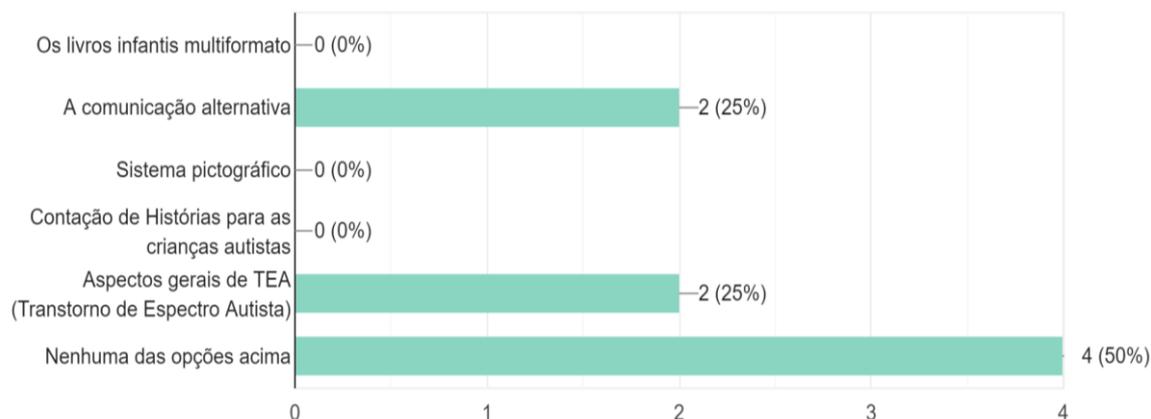
Figura 9 - Formação



Fonte: Autora da dissertação, 2023

Dentre os participantes da pesquisa, como mostra a figura abaixo, sublinha-se a importância da formação continuada dos professores.

Figura 10 - Formação continuada



Fonte: Autora da dissertação, 2023

Contudo, faz-se necessário maior investimento neste campo de qualificação profissional e ações públicas que garantam tais direitos aos professores para cumprir o que nos reporta a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica. Pontuando-se:

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica. Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (Brasil, 2020).

Portanto, qualificar os profissionais da educação é de suma importância, principalmente acerca da educação especial. No que tange às orientações dadas aos professores em relação aos alunos com TEA, os dados apontaram que metade receberam algum tipo de orientação e tiveram acesso a documentação comprobatória que a criança se enquadra dentro do espectro do autismo.

Quanto ao acompanhamento extracurricular/terapia, os dados nos remetem que metade dos professores tem ciência do tipo de acompanhamento que seus estudantes realizam, sendo: terapia no CEAPA (Centro de Atendimento da pessoa com autismo), terapia ocupacional, fonoaudiologia e AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Sabemos que as atividades extracurriculares e terapias, como nos reporta Gaiato (2018, p.87), “funcionam efetivamente para melhora do autismo, elas são baseadas em tratamentos comportamentais”, com intuito de eliminar comportamentos inadequados e potencializar o que a criança pode fazer, além de estimular uma maior autonomia.

## 4.2 OFICINA E MATERIAL UTILIZADO

A oficina destinada aos professores participantes ocorreu de forma tranquila e satisfatória, tendo como primeiro passo a apresentação das três obras adaptadas em Sistema Pictográfico, a princípio de forma digital, do site COMacesso, realizando uma primeira leitura do conteúdo de cada história, para ser aplicada posteriormente de forma individual, com as crianças autistas de suas respectivas turmas.

Segundo, apresentou-se o material literário impresso (colorido), plastificado com polaseal, um plástico para plastificação, que oferece um acabamento firme e duradouro a diversos documentos e encadernado, além das fichas de imagens (PECS) de cada história. Na sequência, mostrou-se a prancha adaptada em feltro e as fichas em feltro.

Figura 11- Material usado na pesquisa



Como consta na Figura, do material utilizado na pesquisa, temos: 3 livros medindo 30 x 21 cm plastificados e encadernados; 74 fichas de PECS plastificadas, medindo 11 x 7,5 cm; 1 prancha em feltro medindo 48 x 33 cm, em formato de sacola cenário, feita com papel paraná, revestida com tecido (Feltro), linha, alças costuradas, velcro. Quando fechada servirá para guardar as peças da história, pois possui um bolso na lateral externa, vejamos:

Figura 12- Prancha fechada



Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, 2022

Quando aberta servirá de base para colocar as fichas em tecido, que medem 66 x 48 cm.

Figura 13- Prancha aberta



Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, 2022.

Além de 35 fichas em feltro - parte da frente ilustram as partes principais das três histórias trabalhadas.

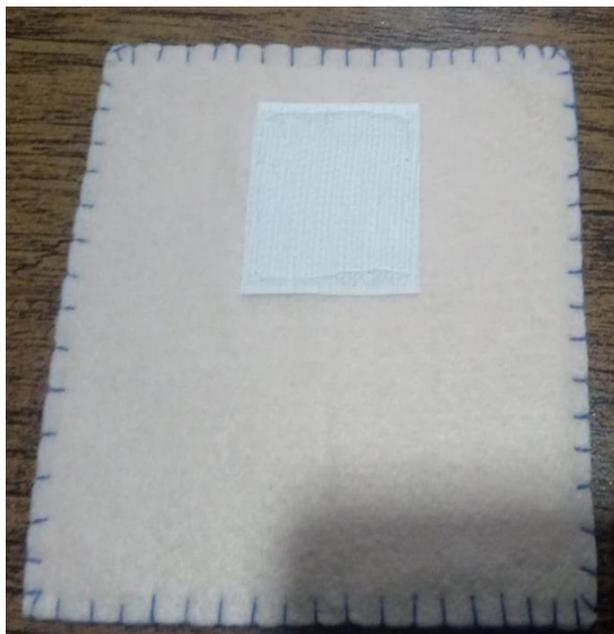
Figura 14- fichas em tecido (feltro)-frente



Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, 2022.

Contudo, no verso possui um velcro fixo no feltro, medindo 12 x 10,5 cm, que serve para dar fixação à peça.

Figura 15- fichas em tecido (feltro)-verso



Fonte: Dispositivo móvel da autora da dissertação, 2022

A etapa seguinte da oficina contou com a explanação aos professores participantes de como utilizar o recurso (livros, prancha, PECS, etc.), com as crianças com TEA, de sua turma, a fim de sondar a compreensão e entendimento da história pelas mesmas, bem como, se reconhecem os personagens e partes principais da história, pois as literaturas apontam o quão desafiador é engajar um aluno com autismo, captando sua atenção para uma atividade que seja importante, que estimule a linguagem, a criatividade, a interpretação de contextos e as habilidades sociais.

A literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17).

Vejamos algumas dicas de como trabalhar a literatura com as crianças com autismo, explanado com os professores na ocasião da oficina de acordo com Silva (2014):

- 1) Ler o livro antes. Lembre-se de que é preciso gostar do que lê para contagiar o ouvinte;
- 2) Prepare o ambiente para leitura, No caso desta pesquisa de dissertação observou-se o estudante com TEA de forma individual, num espaço calmo, acolhedor, com poucos distratores, para que pudessem focar no livro apresentado;
- 3) Dê vida aos personagens. Capriche no ritmo, na entonação;
- 4) Lembre-se de que a experiência com a escuta deve começar e terminar com a própria narrativa. Não busque explicações, justificativas, pretextos (se as crianças questionarem, responda). A história precisa se bastar: a experiência se conclui com o desfecho do enredo;
- 5) Convide a criança a mergulhar na aventura, a se surpreender e tentar adivinhar o que está por vir; Tenha em mente que um texto não se esgota na primeira leitura. Cada vez que lê a história, a criança descobre mais detalhes, novas possibilidades, outros entendimentos. (Silva, 2014, p.87)

Em consonância, com esta linha de raciocínio, inferimos mais algumas dicas de Fabiana Leme (2019, p. 1-3), que apontam:

- 1) Aproveite os interesses do aluno como ponto de partida da história. Alguns autistas possuem interesses por meios de transporte (trens, carros, aviões), animais (da fazenda, dinossauros etc.), super-herói, personagem de desenho animado, time de futebol. Insira esses elementos na história a ser contada.;
- 2) Evite ler a história diretamente do livro. Como o tempo de atenção do aluno com autismo pode ser reduzido e facilmente dispersará para outra direção. A estratégia para esses casos é narrar a história usando cartões plastificados com imagens para ilustrar o que está sendo dito;
- 3) Use canções e onomatopeias. Outra forma de captar a atenção é a dramatização da história, dê ênfase às palavras, modificando sua entonação de voz, insira cantigas - que estejam no contexto da história e imite os sons (piu-piu, au-au, miau -miau);
- 4) Use narrativas curtas e que tenham conexão com a realidade. Como algumas pessoas com autismo têm dificuldade para compreender as informações abstratas ou metáforas, recomendamos que as histórias sejam criadas por meio de situações vivenciadas no cotidiano e que, preferencialmente, façam parte da rotina dele.;
- 5) Utilize a história como disparador de atividades pedagógicas. Podemos aproveitar esse momento de descontração para obter material de trabalho pedagógico. O uso de

palavras simples (pipa, bolo, bala, bola, menino, gato, dia, noite), nos oferece opções para criar atividades que envolvam pareamento, letramento, classificação e muitas outras. (Leme, 2019, p. 1-3)

Pontuou-se que a aplicação do recurso deveria acontecer de forma individual, em dias alternados, com intuito de não tornar o momento enfadonho e cansativo, visto que cada criança é única dentro do TEA e com personalidade própria. Todavia, essas estratégias seriam cruciais, para que pudéssemos mensurar e analisar se as crianças demonstraram interesse por quais narrativas e quais elementos dos livros pictográficos despertaram maior atenção, como seria a atitude dos alunos diante do uso do livro adaptado multiformato após a leitura, como ocorreu o contato com o livro, com a prancha em feltro, com os pecs.

A orientação dada que após a utilização do material com as crianças, seria responder a um questionário destinado aos professores, com o fito de levantar dados sobre a utilização do livro infantil multiformato adaptado, assim como da prancha de interpretação e os recursos que a acompanham, citados anteriormente.

As nuances analisadas, nesta oficina, tomando por base as observações e intervenções realizadas antes, durante e depois com as professoras, atendeu basicamente duas finalidades: articular conceitos e colocá-los em prática, através de uma ação concreta. Além de estimular o trabalho colaborativo e a construção de saberes coletivos.

Na avaliação das professoras participantes da oficina, pontuou-se que a interligação entre a teoria e prática são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Relataram verbalmente que não tinham conhecimento prévio de como seria uma obra literária adaptada em multiformato, sendo este o primeiro contato, ficando encantadas com as possibilidades e riqueza que o material poderia proporcionar ao seu fazer pedagógico, em especial com os estudantes autistas.

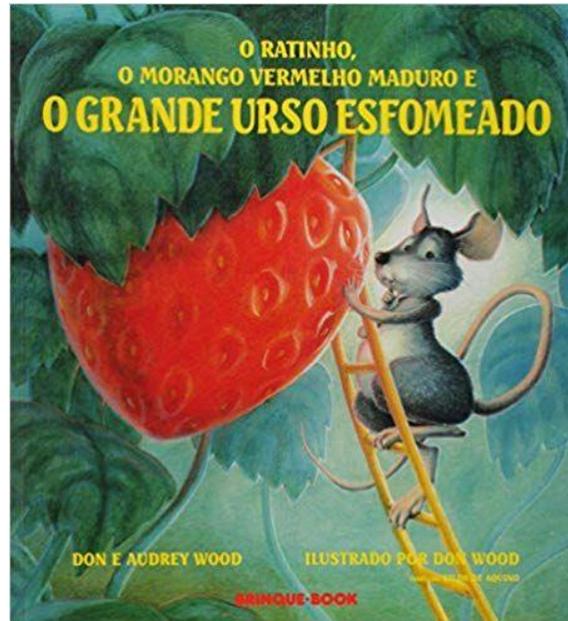
No ponto de vista das participantes, o principal objetivo da oficina foi oferecer um referencial para o desenvolvimento e execução da aplicação dos livros multiformatos, prancha adaptada e os uso dos PECS, em consonância com as histórias contadas.

Quanto a metodologia aplicada, na visão das docentes, estava criativa, sensível às demandas dos estudantes com autismo, gerando novos aprendizados e possibilitando novos conhecimentos, diálogos, um novo fazer pedagógico. Os profissionais tanto ensinaram quanto aprenderam, compartilhando saberes uns com os outros.

Como sugestão, os docentes pediram uma nova oficina, num momento oportuno, para que aprendessem a adaptar um livro muito utilizado, por elas, para a versão multiformato, em sistema pictográfico. A obra literária sugerida seria: O ratinho, o morango vermelho maduro e

grande urso esfomeado, dos autores Don e Audrey Wood, editora Brink-Book.

Figura 16 - Livro sugerido para adaptação multiformato



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/ee/31/22/ee3122e053598a1e98348e234df40428.jpg>

A troca de experiência foi exitosa, fomentando novos saberes e aprendizagem. Quanto a sugestão para a adaptação de um livro, vimos como um desdobramento desta pesquisa e ficará para futuras intervenções e aplicações.

### 4.3 APLICAÇÃO DOS RECURSOS

O momento da contação da história para as crianças ocorreu em uma sala que estava desocupada na escola, sendo organizada para este momento, constavam algumas mesas, cadeiras, não dispunha de decoração nas paredes, como comumente tem na educação infantil, estava um ambiente sem muitas distrações sensoriais e visuais. A aplicação num panorama geral, ocorreu em dias alternados para cada criança, ao longo de um mês e meio.

Num primeiro momento as professoras das turmas mostraram o livro para cada estudante de forma individual. Ao final da contação de cada história estabeleceu-se um diálogo com a criança, utilizando a prancha adaptada e todos ou outros recursos confeccionados, a fim de perceber se houve entendimento, compreensão dos fatos ocorridos ao longo de cada história e qual das narrativas chamou mais atenção.

Neste estudo, as variáveis observáveis e expressas na Tabela 01 foram: tempo de observação (período de um mês e meio), ruídos externos, horário da aplicação da história (horários variados antes e depois do intervalo do lanche), níveis de necessidade de rotina das crianças, presença da observadora na sala de aplicação, interesse dos docentes para aplicar os recursos disponibilizados (livro adaptado, prancha e PECS em feltro), relação afetiva dos estudantes com os docentes, aplicadores diferentes, demandas diferenciadas de cada criança (hiperfoco, contato prévio com a leitura, comportamento), ter frequentado escola anteriormente.



<b>Frequentou escolas anteriores</b>	Negativo	Negativo	Negativo	Positivo	Negativo	Negativo
<b>Concentração</b>	Mantém a atenção por pouco tempo	Mantém a atenção por pouco tempo	Mantém a atenção por pouco tempo			
<b>Comunicação</b>	Fala algumas palavras e aponta sozinho quando quer algo	Fala algumas palavras e aponta sozinho quando quer algo	Fala algumas palavras e aponta sozinho quando quer algo	Fala algumas palavras, relata fatos e aponta sozinho quando quer algo	Usa a mão do adulto para apontar e não se comunica de forma oral	Fala algumas palavras e usa a mão do adulto para apontar
<b>Narrativa que mais chamou atenção</b>	A galinha dos ovos de chocolate	Não foi possível avaliar	A raposa e as peras verdes			
<b>Quais elementos do livro despertou maior atenção</b>	Galinha, Ovos de chocolate	Chocolate	Galinha, Ovos de chocolate	Galinha, Ovos de chocolate	Não foi possível avaliar	Raposa e peras

Fonte: autora da dissertação, 2023

Efetivamente, neste âmbito, faz-se necessário, descrever a interação de cada criança observada, tomando como base as observações realizadas no que tange a aplicabilidade dos três livros infantis multiformato escolhidos nesta dissertação, além das intervenções realizadas por cada professora com os materiais de aporte (prancha em feltro, PECS plastificados, imagens em feltro).

#### **4.3.1 PROFESSORA RAIMUNDA, MEDIADORA JOELMA E A APLICAÇÃO PARA O ESTUDANTE ARTHUR**

No primeiro contato com as três histórias selecionadas, ocorreu de forma tranquila, logo após o horário do lanche, a professora titular (Raimunda), colocou as obras literárias em cima da mesa, na sala preparada para a pesquisa e pediu que o estudante escolhesse um dos livros, que ela lhe contaria uma história, olhou todos e pegou o livro da galinha dos ovos de chocolate, sentou-se ao lado da professora e disse: “Fala” (Arthur, 2022), referindo-se ao livro. A professora Raimunda foi mostrando gradativamente cada página contando passo a passo o enredo, mudando o tom de voz para cada personagem.

De tempo em tempo, o estudante, levantava-se da cadeira, dava uma volta pela sala e sentava novamente, para ouvir a história. Ao final da contação, a professora apresentou a prancha e as fichas em feltro colocando-as em cima da mesa, buscando fazer algumas perguntas, tais como: a história falou de qual bichinho? (Raimunda, 2022) mostrando a galinha, a raposa e o rato. No entanto, o estudante olhou cada uma das fichas, cheirou-as e não respondeu, demonstrando-se cansado, encerrando neste dia a inferência.

Com efeito, numa segunda abordagem, ocorrida antes do lanche, na mesma sala, colocou-se a prancha em feltro pendurada por uma das alças na parede e as fichas (feltro) da história da galinha, sobre a mesa. A professora, recontou a história, mostrando as páginas do livro, e a cada página ia fazendo perguntas e pedindo para que o estudante fosse pegar a ficha correspondente e colocar na prancha, mostrou como era para ser feito, para servir de modelo.

As perguntas foram simples e diretas:

Professora: \_ “Como faz a galinha?”

Estudante: interagiu \_ “pó, pó”,

Professora: \_ “Pegue o desenho da galinha!”, dentre as três imagens que estavam em cima da mesa.

Estudante: \_ “identificou a galinha apontando”;

Professora: \_ “Como eram os ovos da galinha?”

Estudante: respondeu apontando para a imagem “chocolate”.

Quanto à “moral da história”, o estudante Arthur, não demonstrou entendimento, por ser um conceito complexo e abstrato, que contém metáforas, fazendo inferência que não devemos nos desfazermos do que amamos por dinheiro. Efetivamente neste âmbito algumas pessoas com TEA, “possuem uma compreensão de enunciados limitada”, assim como “a compreensão tende a ser literal, não entendem informações que tenham que ser inferidas e que são apresentadas indiretamente” (Leon, 2007, p. 273).

Na terceira abordagem com o estudante Arthur, apresentou-se os PECS da história da galinha dos ovos de chocolate, o mesmo demonstrou pouco interesse por tal recurso, dispersando-se com facilidade. Contudo, após estímulos da professora Raimunda, realizou o pareamento de parte da história, tomando como base o modelo do próprio livro.

Quanto a quarta e quinta abordagem, apresentou-se os livros: da raposa e as peras verdes e o livro do rato volta à cidade, porém, o estudante verbalizou: “galinha” (Arthur, 2022), rejeitando a princípio a ideia de trocar de livro, pode-se afirmar que, segundo Cunha (2019, p. 35), “o padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividade novas como em hábitos e brincadeiras”.

A professora Raimunda, sugeriu que a mediadora Joelma, contasse a história desta vez para o estudante, uma vez que a mesma até o momento estava como expectadora das ações, pois, o estudante demonstrou-se com maior afinidade com a professora titular. A relação afetiva do aluno autista com a sua professora, “é o início do processo de construção da autonomia escolar”, ainda que muitos autistas, “encontrem dificuldades para compreender o sentimento das pessoas, ele não está desprovido de emoções” (Cunha, 2019, p. 53).

Todavia, a possibilidade da contação da história realizada pela mediadora, foi descartada, sendo retomada pela professora, que conseguiu contar apenas parte da história do rato e da raposa, mesmo que em dias alternados, uma vez que o estudante, não demonstrou interesse pelos personagens, tão pouco pelo enredo da história.

Nas intervenções, o estudante Arthur, demonstrou interesse por uma das três histórias, acreditando-se no processo de aprendizagem haverá conquistas e erros, mas o trabalho jamais será em vão, como o estudante demonstra apego a rotina, foi necessário mantermos uma rotina para aplicação dos recursos, fluindo melhor antes do lanche, além de manter a professora Raimunda como aplicadora literária e dos recursos por conta da relação afetiva que o estudante tem com ela.

Precisamos ter compreensão que a criança é um sujeito de desejo que se posiciona no

mundo de forma participativa e singular, atuante, falante, desejante, partícipe de uma história, com direito de apropriar-se dos elementos culturais, simbólicos e a estruturar sua personalidade a partir de suas relações cotidianas com o mundo que o cerca.

No que concerne, o pós contação da história, para o estudante Arthur, a professora Raimunda, em conjunto com a mediadora Joelma, entraram em consenso e responderam ao questionário, destacando-se: para contação da história em sala utilizam-se da estratégia de mostrar o livro, ao mesmo tempo que vai lendo a história e mostrando as figuras, depois deixa a criança olhar novamente.

Contudo, para captar a atenção da criança, costumam mostrar o livro no seu campo de visão, para tentar uma maior interação. O livro preferido pela criança foi a galinha dos ovos de chocolate, pelo fato da criança gostar de chocolate. Do ponto de vista da Professora Raimunda e da mediadora Joelma, “o livro adaptado para o sistema pictográfico facilita o entendimento e a comunicação, devido ao fato de ter as imagens em sequência contando toda a história, com o texto simples e curto”. (Raimunda, 2022).

Em relação a prancha adaptada em feltro, acreditam que contribuíram de forma positiva dando movimento a história e os cartões plastificados (PECS), necessitam de maior investimento e explicação para o estudante, pois rejeitou a princípio seu uso, acreditando-se que não havia entendido o que era para fazer. Contudo, com maior incentivo e intervenção acredita-se facilitar o manuseio para responder às perguntas realizadas, pontuando a professora Raimunda e mediadora Joelma, acerca da prancha: “foi bem bolada, ajuda porque a criança manusear as peças com parte da história, dando movimento, isso ajuda muito”. (Raimunda, 2022).

Outrossim, faz-se necessária a viabilização de acesso, de iguais oportunidades para compreensão e enriquecimento do vocabulário da criança com TEA, buscando contribuir de forma assertiva para o melhor funcionamento das chamadas janelas de oportunidades. A janela de oportunidades é algo que se encerra, “uma fase que não tem volta” (Braga, 2018). preconizadas pela neurociência, sendo necessário ter um ambiente familiar e educacional estruturado, com estratégias que favoreçam a mediação (suporte de auxílio) para que a aprendizagem aconteça.

Desse modo, tendo por base a análise feita da observação de Arthur, pode-se verificar que o livro adaptado ajudou a criança a compreender o enredo e a narrativa da história, tendo uma pretensão positiva, contribuindo assim para seu desenvolvimento e conhecimento.

### **4.3.2 PROFESSORA RAIMUNDA, MEDIADORA JOELMA E A APLICAÇÃO PARA O ESTUDANTE BRUNO**

A professora Raimunda, organizou a sala reservada para a aplicação da atividade antes do recreio, uma vez que, na sua opinião, o estudante mantém melhor o foco. Os três livros da pesquisa, foram colocados sobre a mesa, enquanto a mediadora Joelma, vinha conduzindo a criança até a sala.

O estudante mostrou-se com uma agitação constante, a princípio, queria correr pelo espaço da sala, sendo necessário várias investidas até acalmá-lo um pouco, para que pudessem explicar o que seria feito.

A mediadora Joelma, abaixou-se até a altura dos olhos da criança, explicando-lhe, “escolha um dos livros” (Joelma, 2022), apontando para cima da mesa, o estudante Bruno, foi até a mesa e pegou o livro da raposa, folheou todas as páginas antes de entregar para mediadora, percebe-se que o estudante demonstra afinidade tanto pela professora quanto pela mediadora Joelma.

No entanto, a professora Raimunda, disse: “Vou ler pra você essa história” (Raimunda, 2022), Bruno, manteve-se em pé durante toda a escuta da obra literária, vez ou outra, debruçava-se em cima da mesa, mesmo sendo convidado a sentar-se, demonstrava-se alheio ao comando.

Após a contação, a professora resolveu apresentar a prancha e imagens em feltro, para que o estudante se familiarizar com o material, não obtendo resposta. Contudo, para surpresa de todos, quando a mediadora Joelma, perguntou: “Mostre qual o bicho da história, que a titia contou?” (Joelma, 2022), a criança pegou a imagem (da raposa) em feltro que estava em cima da mesa e comentou: “Lobo”, “auuuuuu” (Bruno, 2022), imitando o som do lobo, a professora e a mediadora, elogiaram a resposta do estudante, que demonstrou-se feliz pulando, porém, a expressão facial era neutra (não emite sorriso responsivo). Ambas relataram que ele pula quando sente-se feliz e motivado.

Sublinha-se a necessidade do estudante Bruno, manusear o livro novamente, deitou-se no chão (mas as pernas estavam para o ar, balançando-as) e folheou de maneira rápida todas as páginas novamente, como se estivesse apropriando-se da história.

A mediadora Joelma, fez mais uma pergunta: “Que fruta a raposa comeu? (Joelma, 2022), dessa vez tivemos que insistir para o estudante responder, pois o mesmo já estava andando pela sala (inquieto), depois de algum tempo e muito estímulo a mediadora apontou para imagens, e dizia: “é essa aqui? ou é essa? (Joelma, 2022), o estudante tocou ligeiramente na pera e relatou: “fruta” (Bruno, 2022), encerrando a intervenção, pois o estudante já

demonstrava cansaço e desatenção.

Nas abordagens 2 e 3, explorou-se o livro da galinha dos ovos de chocolate, a abordagem seguiu a mesma proposta da primeira. É válido ressaltar, que o estudante Bruno, demonstrou maior interesse por esta história, conseguindo apontar algumas respostas quando foi solicitado pela professora Raimunda: “Qual bicho aparece nesta história?” (Raimunda, 2022), criança, respondeu: “có, có” (Bruno, 2022), se referindo a galinha. “Como era o ovo da galinha? (Raimunda, 2022), ele respondeu apontando “chocolate” (Bruno, 2022).

Em relação ao uso dos PECS plastificados, conseguiu realizar o pareamento de grande parte da história, demonstrando compreensão, porém, não finalizou dispersando sua atenção.

O estudante na explanação 4 e 5, não demonstrou interesse pelo enredo da história do rato volta à cidade, apenas folheou o livro, quando a professora Raimunda tentou contar, não demonstrou interesse, dispersando-se e foi em direção a porta, tentando sair da sala. A mediadora Joelma tentou contar a história também, mas não obteve retorno.

Com base, no questionário destinado aos professores pós contação da história, a professora Raimunda, nos reporta que a contação de histórias, em sua sala, ocorre durante a roda de conversa, buscando um momento de diálogo a fim de que os estudantes comecem a “entrar na experiência para ouvir a história” (Raimunda, 2022).

Quanto ao aluno Bruno, relata a professora Raimunda:

ele senta em roda para ouvir a história, no entanto, a atenção compartilhada é bem reduzida, a história tem que ser rápida e bem atrativa. É bastante incentivado para permanecer em roda com os colegas, embora nem sempre ele fique por muito tempo. Em situações de muito agito, já foram usados super-heróis, nos momentos que envolviam, pois é algo que o aluno gosta muito e que chama a sua atenção. (Raimunda, 2022).

Efetivamente, neste âmbito, evidenciou-se, no transcorrer da aplicação da pesquisa, o comportamento mais inquieto do estudante e sua pouca concentração.

A professora relata no questionário que o estudante não demonstra dificuldade para compreender metáforas ou conceitos abstratos. Contudo, evidenciou-se durante a explanação dos livros abordados, no que tange a compreensão da ética voltada à inclusão de sujeitos desejantes, abordado na narrativa como moral da história, o estudante não esboçou de forma concreta (verbalizando ou apontando) a compreensão de nenhuma das conclusões das histórias, pelo fato destas tratarem de aspectos bem abstratos. Pode-se afirmar que o estudante Bruno demonstrou interesse parcial em ouvir e explorar o livro infantil multiformato.

De acordo com a percepção da professora Raimunda, "a história que o aluno mais

gostou foi a da galinha dos ovos de chocolate. Percebeu-se que a história continha pontos atrativos para o aluno, como o chocolate” (Raimunda, 2022). De igual modo, “notou-se que os materiais de feltro e plastificados foram atrativos”. (Raimunda, 2022).

Com efeito, a avaliação a respeito do livro adaptado através do sistema pictográfico, do ponto de vista da professora Raimunda, é excelente, “certamente, a quantidade reduzida de textos e a escrita simples tornam a comunicação um processo facilitador e compreensivo” (Raimunda, 2022).

Em relação a organização dos livros, a professora, pontua:

As formas de organização, as ilustrações e os tamanhos das histórias, são pontos que destaco como extremamente positivos, pois ainda que o aluno não foque a atenção em diversas situações por muito tempo, esses recursos viabilizam a realização das ações, como é o caso do livro adaptado (Raimunda, 2022).

Nota-se, segundo a professora, a avaliação acerca da prancha de interpretação em feltro e dos cartões plastificados (PECS), são respectivamente:

A prancha de interpretação é um recurso fenomenal. Em relação a criança autista, acredito que esse tipo de material viabiliza a comunicação e a compreensão da história, sobretudo pela diversidade de cores, formatos e pela maneira que pode ser organizada na prancha e nos livros plastificados, no sentido de pareamento. No geral os dois recursos são excelentes e viabilizam muito a dinâmica de comunicação e compreensão da criança autista. (Raimunda, 2022).

Efetivamente, diante da experiência, a partir das observações do estudante Bruno, pontua-se a importância de estimular todos os dias a linguagem, a comunicação, podendo ser através da leitura de livros com e para a criança, estimulando o contato visual, a imitação vocal ou pedindo para continuar a história. Portanto, falar de maneira direta, sem entrelinhas, além da “interação social, e utilização de recursos acessíveis são fundamentais neste processo de aprendizagem” (Gaiato, 2018, p. 92).

Outrossim, tendo por base a análise dos dados coletados, pode-se analisar que os livros adaptados auxiliaram a criança a compreender o enredo das histórias de forma parcial, haja vista que o estudante ainda encontra-se disperso e com pouca concentração, contribuindo assim parcialmente para a ampliação do seu desenvolvimento.

#### **4.3.3 PROFESSORA RONIZE, MEDIADORA MÔNICA E A APLICAÇÃO PARA A ESTUDANTE ÉRICA**

A sala foi organizada pela mediadora Mônica e a professora Ronize trouxe a estudante, sempre após o lanche para que fosse mantida uma rotina. A contação das histórias foi direcionada e conduzida pela professora Ronize, haja vista que a mediadora encontra-se há pouco tempo na instituição de ensino, e ainda está construindo laços afetivos com a estudante. A princípio os livros foram organizados em cima da mesa, para que a estudante escolhesse o que lhe chamasse mais atenção.

Efetivamente, neste âmbito, a estudante Érica, pegou o livro da raposa, folheou todas as páginas, na sequência resolveu olhar o da galinha e por último o do rato. Neste primeiro momento, a professora resolveu contar a história da Raposa e as peras verdes, uma vez que foi o primeiro livro que a estudante escolheu.

Durante a leitura pela professora, a criança mostrou-se atenta ao que a mesma estava lendo, não incomodando-se com os sons externos, observando as imagens no livro, à medida que as páginas iam mudando. Ao final de cada frase que a professora lia, a estudante repetia a última palavra: “comer”, “pera” (Érica, 2022).

Após a contação da narrativa realizou-se o uso dos PECS, neste momento, confundiu algumas vezes quanto à ordem dos fatos, mas, por fim, já conseguiu realizar a atividade sem maiores distratores, sendo necessário que a professora recontasse a história, apontando as imagens, uma a uma, na sequência. Após a estudante ter compreendido o que era pra ser feito, foi realizando o pareamento de toda história usando o próprio livro para guiar suas respostas. Demonstrando entendimento, vibrava com sorriso a cada acerto, sendo reforçado pela professora.

Com efeito, nas inferências posteriores, a estudante Érica, manteve-se tranquila e com boa receptividade para realizar a aplicação da atividade. Neste momento, foi utilizado o livro da galinha dos ovos de chocolate, demonstrando-se interessada pela narrativa, atenta ao livro, em cada detalhe, prestando atenção ao som da voz da professora, embora não focasse o olhar por muito tempo, não sendo empecilho para demonstrar entendimento ao utilizar a prancha e fichas em feltro.

Conseguiu pegar as figuras e colocá-las na base da prancha, conforme a professora Ronize, ia realizando as perguntas: “Que bicho aparece na imagem?” (Ronize, 2022), pegou a imagem da galinha (criança), “Como eram os ovos que a galinha colocou?” (Ronize, 2022), a estudante apanhou a imagem dos ovos de chocolate. Desta forma percebemos que seu cognitivo é preservado e sua memória de trabalho deve ser estimulada diariamente, a fim de construir novas atividades mentais, novas sinapses e novas aprendizagens.

Em consonância com as ideias de Gaiato a aprendizagem pode ser entendida como a “capacidade de adquirir informações novas, padrões de comportamento ou habilidades que sejam duradouras e que modifiquem comportamentos, a memória retém, recupera e reativa essas informações aprendidas”. (Gaiato, 20018, p. 78),

Durante a apresentação da história do Rato volta a cidade, a estudante Érica, demonstrou interesse e respondeu a todas as perguntas realizadas, embora, as respostas não tenham sido verbalizadas oralmente, a mesma conseguiu dar respostas assertivas apontando ou pegando a ficha correta daquilo que estava sendo perguntado. Ficando evidente, quando a professora perguntou: “Onde o rato morava, na cidade ou no campo?” (Ronize, 2022), a estudante apontou para a imagem da cidade.

A aplicação dos três livros e dos materiais adaptados, ocorreu de forma satisfatória, com tranquilidade. Érica, mostrou-se confortável durante a aplicação, e super interessada em realizar a mesma., de modo que, ao longo do processo foi necessário manter uma rotina, para que a estudante pudesse ficar mais à vontade.

Ao fazer uma análise do questionário pós aplicação, o qual foi respondido pela professora Ronize e pela mediadora Mônica, constatou-se que a contação de histórias ocorre de forma colaborativa em sala de aula, com histórias variadas, com intuito de captar a atenção da estudante.

A professora utiliza-se de expressão corporal, entonação de voz, uso de brinquedos e objetos. Contudo, relatou que a estudante Érica, não demonstra dificuldade para compreender informações abstratas, embora não expresse falando, demonstra através de gestos ou apontando.

Ao longo da aplicação observou que a história preferida foi: A galinha dos ovos de chocolate, quanto ao livro adaptado pontua: “ótimo facilitador da aprendizagem” (Ronize, 2022) e acerca da prancha de interpretação: “ótimo, pois é um material concreto, onde a criança tem acesso de manipular os objetos, de acordo com a sua compreensão” (Ronize, 2022).

Diante do exposto, tendo por base a análise dos fatos relatados, pode-se pontuar que os livros adaptados auxiliaram a criança a compreender o enredo das histórias, tendo uma pretensão assertiva, contribuindo assim para a ampliação do seu desenvolvimento.

#### **4.3.4 PROFESSORA RONIZE, MEDIADORA ELBA E A APLICAÇÃO PARA O ESTUDANTE ÂNGELO**

A professora Ronize e a mediadora Elba, participaram da aplicação dos três livros

adaptados com o estudante, organizando a sala reservada para receber o mesmo, colocaram cada livro em cima de uma mesa e pediram que Ângelo escolhesse um, prontamente ele foi até a mesa que estava a história da Galinha dos ovos de chocolate, disse: “Galinha dos ovos de Páscoa” (Ângelo, 2022), demonstrando desta forma sua leitura de mundo e expressão oral.

Conseguiu ouvir toda a história da galinha, vez ou outra se distraía e a professora o chamava para participar novamente e prestar atenção. Após a contação utilizou-se os PECS, conseguindo organizar a sequência da história de acordo com os fatos ocorridos, tomando por base o livro impresso e plastificado.

Além de demonstrar total compreensão da história, quando a professora perguntou: “Que parte você gostou da história?” (Ronize, 2022), ele relatou: “O fazendeiro chamou a mulher dele pra vender a galinha dele, queria ganhar muito dinheiro, depois foi pra casa dele e comprar mais galinha, só que ninguém coloca ovo de Páscoa” (Ângelo, 2022).

Quanto ao entendimento da ética voltada à inclusão de sujeitos desajustados, apresentada no livro como moral da história, o estudante esboçou o seguinte comentário: “Tem amor nas coisas que gosta, não vende” (Ângelo, 2022).

Com efeito, o estudante Ângelo demonstrou nuances de compreensão, mesmo que rudimentares e básicas, no que tange os conceitos trabalhados na ética desta história. Todavia, trabalhar o concreto é muito importante para abstração, entender como o autista lida com a metáfora é compreender como interage em seu dia-a-dia, inexistindo uma receita pronta, mas toda estimulação é válida quando beneficia de forma positiva a comunicação e aprendizagem dos sujeitos, pois pode-se aprender palavras novas utilizando sinais verbais e não verbais todos os dias em diferentes contextos.

Ademais, quanto à aplicação das duas histórias (rato e da raposa), o estudante Ângelo, demonstrou-se resistente para ouvi-las pedia sempre a da galinha, usava comportamento de fuga na metade das histórias, dizia que estava com fome, mesmo tendo lanchado há pouco tempo, ou que estava com sede, cansado. Procurou-se manter uma rotina nos dias de contação sempre após o lanche.

Deu-se uma pausa e depois a professora tentou recontar a narrativa da obra do Rato volta a cidade, o estudante prestou atenção de forma parcial. Após algumas investidas e negociação, finalmente utilizou-se a prancha e imagens em feltro, de modo que o estudante conseguiu compreender quais eram os personagens, pegando as fichas do rato, quando lhe fora perguntado sobre os personagens da história, porém, percebeu-se que o enredo não foi atrativo, naquele momento.

Em relação a raposa e as peras verdes, o estudante identificou qual o personagem

principal, o que ele queria pegar para comer (pera), mas dentro do contexto social da criança, ele demonstra pouco interesse em comer frutas, externalizando: “não come pera, eca” (Ângelo, 2022), a professora perguntou: “Que fruta você come?” (Ronize, 2022), sorriu e disse: “maçã” (Ângelo, 2022).

Quanto ao entendimento da ética voltada à inclusão de sujeitos desejantes, apresentada no livro como moral da história, o estudante demonstrou entendimento, verbalizando: “esperar fruta ficar boa, pode comer” (Ângelo, 2022).

Nas intervenções o estudante Ângelo, manifestou interesse em ouvir a história da galinha dos ovos de chocolate, sendo participativo, demonstrando compreensão pela narrativa, seguindo sempre a rotina de contação, após o lanche a fim de que houvesse maior concentração. Tentou recontar a história, baseando-se em sua narrativa utilizando-se da prancha e PECS e estabelecendo um diálogo com a professora, fazendo comentários acerca da obra.

No questionário pós contação da história, a professora Ronize e mediadora Elba, pontuam que o interesse de Ângelo encontra-se em histórias de animais em geral, relatando oralmente: “principalmente os da fazenda, pois costuma ir para agrovila vizinha a Castanhal, visitar seus avós” (Ronize, 2022), por esse motivo acredita-se ter percebido sua predileção pela história da galinha dos ovos de chocolate.

Com o estudante, a contação da história fluiu melhor se, “a contação de histórias acontece pelo verbal e pelo visual” (Ronize, 2022), estratégia usada para captar a atenção do mesmo, apontando: “a história é montada por partes, cada parte da história vai sendo construída de acordo com a leitura, de forma visual” (Ronize, 2022).

Quanto ao livro adaptado, às impressões da professora foram as seguintes: em relação ao estudante Ângelo, “o livro adaptado é um método excelente de ensino. Através do livro, o aluno consegue manipular os elementos (figuras) ou símbolos da história para uma melhor compreensão e comunicação da leitura da história contada” (Ronize, 2022).

Em relação a prancha em feltro, de interpretação adaptada, explicita: “as pranchas é um método de ensino eficaz. A criança aprende manipulando as figuras, a criança autista consegue ler e compreender melhor as atividades que são desenvolvidas com ela em sala de aula.” (Ronize, 2022).

Contudo, a prancha em feltro adaptada, diferente de um método de ensino, caracteriza-se como um recurso didático útil, versátil, acessível, de baixo custo, e como tal possibilita a mobilidade na contação de histórias, ampliando o contato com o mundo letrado. Desse modo, permite ao professor utilizar PECS, fichas em feltro, figuras, imagens diversas, além de adaptar para qualquer tipo de história.

Diante disso, e tendo por base as análises realizadas, constatou-se que o livro adaptado, a prancha e os PECS, ajudou a criança na compreensão do enredo e da narrativa das histórias, contribuindo para sua aprendizagem.

#### **4.3.5. PROFESSORA RONIZE, MEDIADORA ELBA E A APLICAÇÃO PARA A ESTUDANTE VÂNIA**

A observação realizou-se na mesma sala que os demais, para que a criança pudesse focar e ter mais atenção. A mediadora Elba ficou na observação, sentada ao lado da criança enquanto a professora Ronize, contou as três histórias (uma a cada dia de intervenção), com bastante entusiasmo, mudando o tom de voz a cada novo acontecimento.

A galinha dos ovos de chocolate, foi a primeira a ser contada, escolhida pela professora Ronize, pois a estudante Vânia, não conseguiu sinalizar qual gostaria de observar primeiro, à medida que ia narrando a história a professora apontava para as imagens pictográficas, buscando prender a atenção da criança, que conseguiu manter o foco por algum tempo.

Ao término da contação, ela conseguiu realizar o pareamento de parte da história com os PECS plastificados. Contudo, não seguiu uma ordem cronológica de acordo com a obra, colocou as figuras de forma aleatória organizando-as de forma enfileirada, mesmo com estímulo da professora e da mediadora, fazendo inferências acerca da história, a estudante Vânia, mostrou-se alheia ao que estava sendo perguntado, ignorando as perguntas, apenas organizava tudo de acordo com seus critérios particulares, pois a estudante não esboçou nenhum tipo de comentário ou expressão facial.

Por fim, não concluiu o pareamento, levantou-se e foi em direção a porta para ir embora da sala onde estávamos. Devido a atenção flutuante, de acordo com Braga (2018, p. 64), ocorre uma alteração no funcionamento do córtex pré-frontal, e a atenção da criança (pessoa), torna-se instável, perdendo a meta e o objetivo com facilidade, interrompendo o que estava fazendo para atender outro estímulo.

Nas intervenções que seguiram posteriormente, ocorreu da mesma forma que a primeira, com a contação da história do rato volta a cidade e da raposa e as peras verdes, a estudante manteve o foco por pouco tempo, organizando as fichas em feltro, com o mesmo ritual de enfileiramento das peças, não seguindo uma ordem cronológica dos fatos.

Em consonância a esta linha de raciocínio, Braga, aponta para que a pessoa com autismo não se desorganize mentalmente ela “repete a mesma rede neural de forma

estereotipada, com a insistência em um dado tema ou comportamento” (Braga, 2018, p. 73), uma forma de sistematizar as coisas, como se estivesse buscando a auto-organização, “logo, pode-se perceber ações como alinhar, enfileirar, empilhar objetos de forma repetida”. (Braga, 2018, p. 80).

Nota-se, que a estudante Vânia, comumente utiliza-se da mão do outro para buscar o que quer, no entanto, não ocorreu nas duas intervenções, ela mesma pegou sozinha as fichas, tanto em feltro quanto as plastificadas e organizou-as, demonstrando desta forma que não teve sensibilidade tátil ao manusear o material adaptado. Sublinha-se a importância de dar acesso a estímulos diversos, pois desta maneira a criança poderá aprender coisas novas e ampliar a socialização.

Ademais, realizou-se uma última investida pensada pela professora Ronize, a mediadora Mônica e a pesquisadora desta dissertação. Após alguns dias, uma nova estratégia foi pensada a fim de captar o entendimento da estudante Vânia, buscou-se músicas infantis de domínio público livre que falassem dos animais pontuados nas histórias (galinha<sup>7</sup>, rato<sup>8</sup>, raposa<sup>9</sup>), uma vez que a criança demonstra interesse por músicas infantis.

A sala foi organizada, e desta vez colocou-se os três livros em cima da mesa e algumas fichas em feltro, aquelas que mostravam os personagens principais de cada história (rato, galinha e raposa).

A professora Ronize, iniciou pegando o livro da galinha e sua ficha em feltro, e cantou a música da galinha pintadinha em parceria com a mediadora, em seguida recontou trechos da história como se quisesse reativar a memória da criança, de fato, surtiu efeito, a professora enfileirou três fichas com os personagens (rato, galinha e raposa), em cima da mesa retirando todos os outros livros, para surpresa de todos, quando a professora Ronize, perguntou a criança, “onde está o bichinho desta história?”(Ronize, 2022), a criança discretamente pegou a mão da mediadora e colocou em cima da ficha com a imagem da galinha.

E desta forma, realizou-se com as demais histórias, embora as músicas não falassem das mesmas narrativas, de alguma forma a conexão cerebral da criança com o arranjo lógico da melodia, ritmos, estimularam as respostas dadas, contribuindo para o desenvolvimento de

---

<sup>7</sup> Galinha pintadinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5P8GcCpmGYQ>.

<sup>8</sup> Ratinho bonitinho. Disponível em: <https://duckduckgo.com/?q=ratinho+bonitinho&iax=videos&ia=videos&iai=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DSb0v5gmoGQw>.

<sup>9</sup> A raposa arteira. Disponível em: [https://duckduckgo.com/?q=era+uma+vez+a+raposa+arteira&iax=videos&ia=videos&iai=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3NuRkU\\_xC2E](https://duckduckgo.com/?q=era+uma+vez+a+raposa+arteira&iax=videos&ia=videos&iai=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3NuRkU_xC2E).

habilidades sociais e de comunicação ao promover o interesse e a imitação. (Gattino, 2015, p. 23).

Nas intervenções da aluna Vânia, não foi possível mensurar seu interesse por uma das três histórias, apenas foi perceptível que a criança consegue realizar o pareamento da sequência da história, embora aparentemente não siga uma ordem cronológica dos fatos.

Também não foi possível estabelecer um diálogo com a criança, uma vez que, a mesma não demonstra comunicação verbal de forma funcional, ainda não obedece, em sua maioria, aos comandos dados, impossibilitando uma averiguação mais precisa.

Embora já tivesse tido em sala de aula contato com o mundo literário, todas as tentativas foram frustradas a princípio. Todavia, ao buscarmos uma nova estratégia adicionando músicas infantis que falassem dos mesmos animais que apareciam na história, a interação com o material fluiu melhor, porém, não foi suficiente para uma avaliação mais robusta.

Contudo, buscou-se manter uma rotina para a aplicação dos recursos, constatou-se que Vânia ainda não demonstra autonomia para escolher o que quer, além de demonstrar sensibilidade auditiva com os sons do ambiente, o que acabou dificultando a aplicação.

Após as estimulações desafiadoras da estudante Vânia, a professora Ronize e a mediadora Elba, chegaram à seguinte conclusão ao responderem o questionário pós contação da história. Que a estudante, além de gostar de letras, sequência alfabética, demonstra interesse por música e história de animais em geral. Comumente a estratégia utilizada para contar as histórias segue o seguinte percurso:

Mostro o livro, seguido da contação da história, dou pausas pra estudante olhar as imagens e vou estimulando com perguntas, tenho dificuldade, pois a aluna se distrai com muita facilidade e perde o foco, mas procuro cantar uma música, imitar o som dos animais da história para captar sua atenção. (Ronize, 2022).

Em relação a compreensão das informações abstratas (metáforas) a estudante demonstra dificuldade, a professora Ronize: “não consegui perceber ainda, pois a aluna não fala e fica difícil de perceber só observando” (Ronize, 2022).

Na visão da professora Ronize, dentre os livros trabalhados, supõe-se que a criança tenha preferido a galinha dos ovos de chocolate, pois gosta de comer chocolate, mas não ficou claro durante a aplicação da história.

A avaliação foi positiva da professora, acerca do livro adaptado, “gostei muito, ajuda bastante para criança entender, porque tem pouco texto e a história em sequência de imagens, preciso usar mais vezes com Vânia” (Ronize, 2022).

Por fim, a sua avaliação a respeito da prancha de interpretação adaptada, foi

“Excelente, pode contribuir para o entendimento da criança porque ela pode parear as respostas, olhar e organizar do seu jeito as imagens da sequência da história” (Ronize, 2022).

Contudo, o professor torna-se um pesquisador pela via da observação, pois à medida que ele observa pode registrar o que acontece, levando-o a conhecer o educando, suas qualidades e também suas limitações.

Desse modo, com base na intervenção e observação da estudante, constatou-se que a criança precisaria de mais tempo com obras literárias adaptadas, e só assim avaliar se contribuirá para seu desenvolvimento e conhecimento.

Todavia, não são as dificuldades que irão ter mais peso, mas as virtudes e as possibilidades sobre as quais virá o trabalho pedagógico e aprendizagem da estudante.

#### **4.3.6. PROFESSORA GLÁUCIA, MEDIADORA KAROL E A APLICAÇÃO PARA O ESTUDANTE DANILO**

A contação ocorreu na sala reservada, antes do lanche. Ao iniciar a contação da história, a professora Gláucia e a mediadora Karol, usaram como estratégia primeiramente mostrar os livros, depois ir narrando a história. O estudante demonstrou-se disperso nas atividades propostas naquele dia, apesar dos estímulos recebidos, não conseguiu escolher um dos livros, então a professora resolveu iniciar pela narrativa da galinha dos ovos de chocolate.

Contudo, compreendeu parte da sequência da história da galinha dos ovos de chocolate, ficava imitando como a galinha fazia, toda vez que via a sua imagem no livro ou nos PECS, “Có, có, có, có” (Danilo, 2022). Conseguindo realizar o pareamento de parte desta história, para dar as respostas e identificá-las, usou a mão da mediadora para apontar quem era a personagem principal e como eram seus ovos, quando lhe foi perguntado pela professora Gláucia.

Em relação a história do rato volta a cidade, o estudante Danilo, não demonstrou muito interesse pela narrativa, dispersando-se a todo momento. No entanto, identificou o rato nas imagens em feltro, quando a professora perguntou; “Quem é o bicho dessa história?” (Gláucia, 2022), a criança usou a mão da mediadora Karol para apontar para o rato. Demonstrou entendimento também quando a professora perguntou: “Qual o transporte que o rato usou para visitar sua esposa?” (Gláucia, 2022), apontou com a mão da mediadora para o carro.

Na história, da raposa e as peras verdes, mostrou-se mais participativo, após a contação, identificou a raposa como personagem principal e a fruta que a raposa queria pegar

para comer, identificando-se com a história pelo fato de gostar de comer pera.

Não foi possível mensurar o entendimento do estudante quanto à ética voltada à inclusão dos sujeitos, abordadas nas narrativas como moral da história.

Após a contação das histórias a professora e a mediadora, relataram as seguintes informações: “O aluno desta turma não demonstra interesse por histórias” (Gláucia, 2022), já a mediadora Karol relatou que o estudante se interessa por: “Histórias infantis ilustradas, o aluno não tem preferência (um personagem específico)” (Karol, 2022). Neste aspecto houve divergência de opiniões, de fato o interesse da criança é restrito em relação ao ouvir histórias, ainda demonstra pouca concentração.

Quanto a sua forma de comunicação, ambas relataram que o mesmo comunica-se através de gestos, pegando a mão do adulto ou apontando quando quer algo.

Em relação a contação de história, obtivemos como resposta da Professora Gláucia, ao responder o questionário “Não realizamos a contação de histórias com nosso aluno autista, apesar de já ter sido feito várias tentativas. O mesmo não consegue se concentrar” (Gláucia, 2022).

Em contrapartida a Mediadora Karol:

Esse momento pouco acontece, pois não é da rotina da classe. Quando o aluno escolhe um livro, procuro assumir a história, pois o tempo de atenção do aluno é pouco e logo se dispersa. Procuro sempre captar sua atenção imitando os sons (seja de animais, entre outros (Karol, 2022).

Vale ressaltar, quanto às estratégias utilizadas, com o intuito de captar a atenção do estudante, foram as seguintes: Professora Gláucia, “Utilização de livros animados e fantoches” (Gláucia, 2022). Já a Mediadora Karol, respondeu: “Mudo a entonação da voz e uso onomatopeias para chamar sua atenção, durante a utilização de fantoches” (Karol, 2022).

Como afirma, Zilberman, (1984, p. 61), “que a função social da literatura se dá, através da experiência literária do leitor, com a mediação de expectativas práticas de sua vida, ampliando sua compreensão do mundo, repercutindo em seu comportamento social”. Quanto mais contato a criança obtiver com as obras literárias, maiores são as possibilidades de aprendizagem, de viver experiências novas e emocionantes.

Sublinha-se que o estudante Danilo, demonstra dificuldade de compreensão quanto a metáforas e conceitos abstratos, e ambas utilizaram como estratégia a utilização de fantoches,

peças feitas em feltro ou E.V. A.<sup>10</sup>.

No que tange o interesse em explorar o livro infantil multiformato, o estudante Danilo, na visão da professora e da mediadora, demonstrou-se mais interessado pelo livro da raposa. A avaliação a respeito do livro adaptado, através do sistema pictográfico foi a seguinte: “Acredito ser super interessante para o meu aluno pois o mesmo apesar da baixa concentração, percebemos e ficou claro que o mesmo compreendeu a história” (Gláucia, 2022); Mediadora Karol (2022), respondeu: “Foi muito interessante, pois o aluno foi participativo e notamos que o mesmo compreendeu a história”.

Ademais, no âmbito, da avaliação da prancha de interpretação adaptada, ficou assim registrado: Professora Gláucia (2022), pontuou: “Faço uma avaliação excelente, pois foi possível, através desse recurso a compreensão das histórias contadas pelo meu aluno com TEA”, complementando a mediadora Karol (2022), analisou: “Faço uma avaliação excelente, pois foi possível observar a compreensão das histórias contadas ao aluno com TEA”.

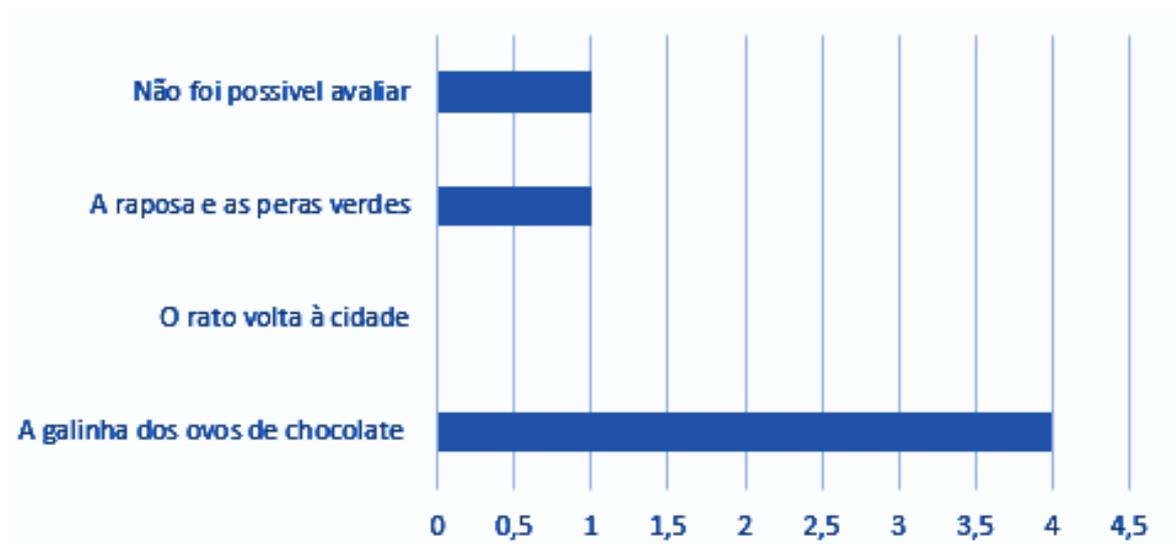
#### **4.4 ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Para além das relações individualizadas de cada criança, é essencial realizar um balanço geral dos dados obtidos, aliado a um dos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, pode-se eleger três categorias principais por suas relações com a uso do livro infantil multiformato, apontados pelos professores após a aplicação dos recursos, sendo elas: as narrativas preferidas, o hiperfoco e a comunicação verbal e não verbal. A figura 17, aponta a relação quantitativa por narração.

---

<sup>10</sup> E.V.A Caracteriza-se por ser: Emborrachado Atóxico Lavável Aderente Resistente Colorido. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/05/o-que-significa-eva-como-e-feito-este.html>. Acesso 11 jun. 2023.

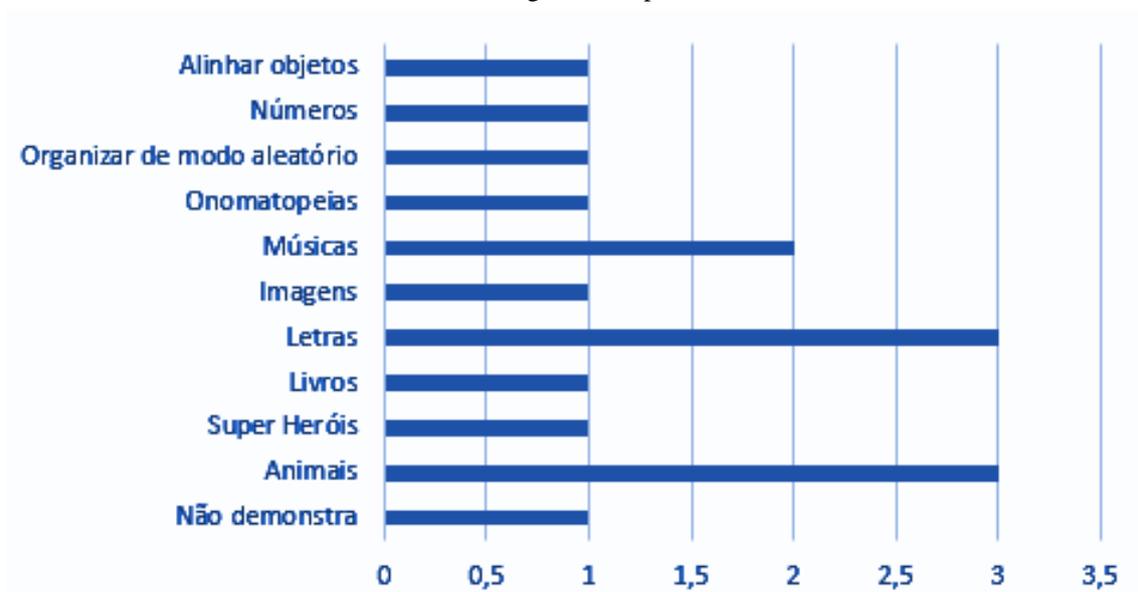
Figura 17- Narrativas preferidas pelas crianças



Fonte: Própria de acordo com a análise dos dados pesquisados, 2023.

O gráfico demonstra que cerca de 67% das crianças observadas apresentaram interesse pelas narrativas com a temática da “Galinha dos ovos de Chocolate”, sendo que esse valor pode ser atrelado a familiaridade com elementos da narrativa pelas crianças, tais como o animal principal da história e a presença do chocolate. Além disso, notou-se uma rejeição pela literatura do “O rato volta à cidade”, que fala do mundo do trabalho, o que não foi atrativo para eles.

Figura 18-Hiperfoco



Fonte: Própria de acordo com a análise dos dados pesquisados, 2023.

Segundo Braga (2018) o Hiperfoco é:

Capacidade de desligamento de uma atividade mental em execução ou anteriormente executada para dar início a uma nova atividade. É como uma trava de ligar-se/desligar-se não que funcionasse como se espera. Dessa forma, para não se desorganizar a cada nova situação, a pessoa com autismo repete mentalmente a mesma rede neural de forma estereotipada, com a insistência de um dado tema- chamado de interesse monotemático ou hiperfoco. (Braga, 2018, p. 73)

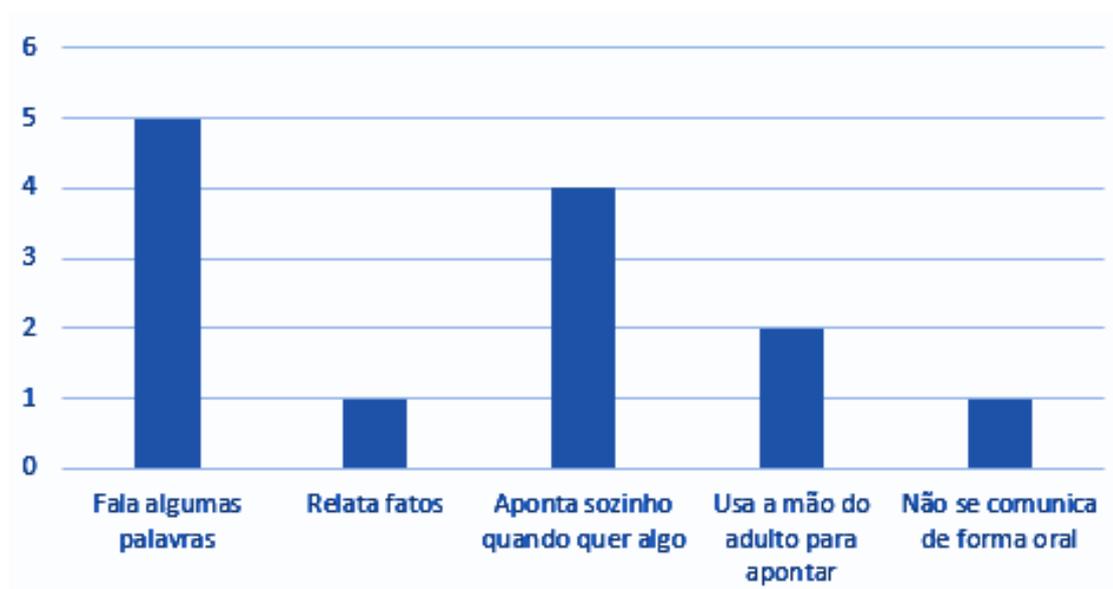
A figura 18, aponta a multiplicidade de hiperfocos dentro do TEA, todavia pode-se notar que, entre as crianças participantes da pesquisa, houve a prevalência de dois hiperfocos principais: letras e animais. Isso pode ser relacionado ao gráfico (anterior da narrativa), no qual o animal da história, a galinha, chamou mais a atenção e logo o hiperfoco dos infantes.

A comunicação dentro do TEA é uma das principais áreas de intervenção.

Entre 30 e 40% das crianças com TEA não desenvolvem linguagem verbal e as que desenvolvem apresentam limitações de graus variados na habilidade de atingir o intuito final da comunicação de permitir a interação com o outro. Apresentam tom monótono da fala, uso inadequado da linguagem no contexto social, dificuldade em compreender ironia e sarcasmo. (Caetano, 2015, p. 18).

A figura 19, aponta que 83,33% das crianças conseguiram estabelecer uma comunicação verbal e inclusive manter uma conversação simples, além disso aproximadamente 67% utilizavam linguagem não verbal como complemento da comunicação.

Figura 19-Comunicação



Fonte: Própria de acordo com a análise dos dados pesquisados, 2023.

Além dessas variáveis apresentadas, outras também podem ser pontuadas. Os ruídos externos tiveram resultados variados, sendo que: 4 crianças não relataram incômodo com barulhos fora da sala de aplicação. No que tange a rotina, cinco deles apresentaram apego.

Quanto às relações afetivas, a maioria das crianças estabelece uma boa relação interpessoal com as professoras, no entanto, apenas duas com as mediadoras. Acerca da autonomia das escolhas das obras literárias por parte das crianças, os dados demonstraram-se diversos. Todavia, é possível estabelecer três padrões principais: o primeiro consiste em um gradiente de positivo até o negativo; o segundo parte do parcial para o negativo; o terceiro se manteve apenas negativo. Logo, ao final, percebeu-se resistência em trocar de livro.

Outrossim, o contato com literaturas anteriores, demonstrou que apenas uma criança não teve este tipo de contato, em contrapartida apenas uma tinha frequentado escolas anteriores. Em relação à concentração demonstrou-se enquadrar que a maioria dos pesquisados mantém a atenção por pouco tempo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autista, sendo um indivíduo único, exclusivo enquanto pessoa, aponta algumas características que convergem num mesmo sentido, outras divergem para outro totalmente oposto quanto as suas manifestações comportamentais, dificuldades, peculiaridades encontradas ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Além da importância de divulgação sobre a temática do autismo, para dar visibilidade e maior conhecimento a população quanto às suas prováveis causas, características. A disseminação deste conhecimento, faz-se necessária para ampliar os olhares das instituições públicas a fim de informar, sensibilizar a população, de modo geral, e deste modo, minimizarmos situações que remetam à discriminação, preconceito, além de garantir direitos e oportunidades de acesso.

Quanto à preparação das professoras, em relação à oficina, ocorreu relativamente de forma satisfatória, com entendimento do que seria aplicado junto aos estudantes e de como fazê-lo. As respostas dadas aos questionários foram francas, claras, precisas, relatando de fato a realidade escolar, principalmente no que tange a ausência de um projeto de leitura que contemple todos os estudantes da escola.

A interação das professoras com os estudantes com TEA, durante a aplicação dos recursos, foi válida, contribuindo para que pudessem ver além do diagnóstico de seus alunos, buscando fomentar sua aprendizagem, enquanto sujeitos ativos, participativos do seu conhecimento, e não meros ouvintes.

Outrossim, as professoras em geral, necessitam de suporte, orientação, tanto para o manejo de comportamentos disfuncionais dos alunos com TEA, quanto de metodologias inovadoras, principalmente em relação a literatura infantil e contação de histórias.

Na busca pela interação, através da contação das histórias, evidenciou-se a afetividade, a troca de experiências, a visão de mundo ao fazer e responder as perguntas, estabelecendo diálogos, sequências lógicas, mesmo para aqueles estudantes que ainda não conseguem se comunicar de forma oral, de alguma forma quiseram interagir com o livro adaptado multiformato, folheá-lo, explorá-lo, olhar suas imagens.

Ademais, no decorrer do processo desta pesquisa, ficou evidente o interesse da maioria das crianças, em relação ao livro adaptado multiformato e o quanto podem contribuir na ampliação da comunicação, quer seja através da fala, do olhar, do gesto, das expressões faciais, do apontar, mesmo que seja utilizando a mão do outro para fazê-lo.

Os resultados obtidos foram exitosos, com exceção de uma criança, dentre as seis observadas, que não conseguimos avaliar de forma precisa seu real interesse, mas, de modo geral, percebeu-se a compreensão pelos enredos de forma positiva. Embora, a maioria tenha demonstrado maior interesse na narrativa da “Galinha dos ovos de chocolate”, bem como, demonstraram apreço pelo alimento chocolate pautado nesta história.

Todavia, no que tange a maior dificuldade encontrada, pontua-se a forma de comunicação de cada criança, o seu campo de interesse, o nível de concentração, o nível de suporte de que necessitavam, o tempo para compreensão e familiaridade com o uso dos PECS foi relativamente curto, necessitado de maior adaptação das crianças com este instrumento de comunicação. Contudo as dificuldades encontradas foram mola propulsora para a vontade de continuar e reforçar esta experiência.

Em relação aos objetivos específicos desta pesquisa em consonância com os resultados obtidos, pode-se inferir que as atitudes dos alunos com autismo diante do uso do livro adaptado multiformato foi positiva, assim como, foi perceptível identificar quais dos elementos dos livros pictográficos despertaram maior atenção, com exceção de uma estudante, evidenciando-se a oportunidade de aprimorar suas habilidades comunicativas, através de intervenções práticas se continuarem tendo acesso aos livros adaptados multiformatos.

Para estudos futuros, pretende-se a partir desta experiência promover momentos de formação continuada (palestras, oficinas), lançando a semente da inclusão pela via literária, através da adaptação multiformato, aliado ao suporte de outros materiais didáticos igualmente inclusivos.

Por fim, é de suma importância possibilitar meios de aprendizagem às crianças autistas, com equidade, reconhecendo suas singularidades, pluralidades, levando em conta que cada uma tem sua forma distinta de aprender. Desse modo, faz-se necessário repensar as práticas educativas, de tal forma que exista espaço para adequação do desenvolvimento individual, vislumbrando a inclusão e potencializando os diversos saberes.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola et al. Dicionário de filosofia. São Paulo, 2007. Disponível em: [https://docs.google.com/file/d/0B7Knav1S0xnaaFNaZzdfOE5wdjg/edit?resourcekey=0-ukb\\_HNWkQ0libEy9aYEdiw](https://docs.google.com/file/d/0B7Knav1S0xnaaFNaZzdfOE5wdjg/edit?resourcekey=0-ukb_HNWkQ0libEy9aYEdiw). Acesso em: 02 jun. 2023.

ABNT NBR 10520. Disponível em: [https://www.ccsa.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/abnt-docs/2023\\_abnt-10520-citacoes.pdf](https://www.ccsa.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/abnt-docs/2023_abnt-10520-citacoes.pdf). Acesso em: 09 dez. 2023

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, p. 233-239, 2006.

ABRAMOVICK, Fany. **Literatura Infantil: Gostosas e Bobices**. 4ª Ed. São Paulo; Scipione 1997.

AGUIAR, Camila. Trabalho colaborativo como ferramenta para inclusão escolar. 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/formacao-trabalho-colaborativo/>. Acesso em 04 jun. 2023.

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]/ Ítalo D'Artagnan Almeida. – Recife : Ed. UFPE, 2021. (Coleção Geografia). Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49435/1/METODOLOGIA%20DO%20TRABALHO%20CIENT%20C3%8DFICO.pdf>. 07 out. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 1 ed. Washington D/C, 1952. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/history-of-the-dsm>. Acesso em: 28 set. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 2 ed. Washington D/C, 1968. Disponível em: <https://www.madinamerica.com/wp-content/uploads/2015/08/DSM-II.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM. 3 ed. Washington D/C, 1980. Disponível em: [https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0022.xml?gclid=Cj0KCQjwjN-SBhCkARIsACsrBz4KGBT0abfKPwW6aB3\\_CmnDPV3EYDQHJ\\_Ux5dQviF93w868SzXN9bIaAsYCEALw\\_wcB](https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0022.xml?gclid=Cj0KCQjwjN-SBhCkARIsACsrBz4KGBT0abfKPwW6aB3_CmnDPV3EYDQHJ_Ux5dQviF93w868SzXN9bIaAsYCEALw_wcB). Acesso em: 03 fev. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, D. S. et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, DC: American psychiatric association, 2013. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (terceira edição-revista): DSM-III-R. In: Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (terceira edição-revista): DSM-III-R. 1989. p. 602-602.

Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/index.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders; revised (DSM-III-R). Washington DC, 1987.

Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/history-of-the-dsm>  
Acesso em: 28 dez. 2021.

ASPERGER, Hans; FRITH, Uta Trans. Autistic psychopathy in childhood. 1991. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-97284-002>. Acesso em: 13 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM. 4 ed. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/uploads/linha%20do%20tempo%20DSM/index.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção**. Artmed Editora, 2002.

BARROSO, Suzana Faleiro. O autismo para a psicanálise: da concepção clássica à contemporânea. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1231-1247, dez. 2019. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682019000300018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000300018&lng=pt&nrm=iso). acessos em 22 set. 2023.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. 2013.

Disponível em: [http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto\\_analise.pdf](http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. **Diário oficial da União**: Brasília, DF, 2012.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)  
Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o programa Nacional do livro e do Material Didático **República Federativa do Brasil**, Brasília /DF, 2017. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/200-educando/material-escolar/4078-decreto-federal-n-9-099-de-18-07-2017-dispoe-sobre-o-programa-nacional-do-li-vro-e-do-material-didatico>. Acesso em set.2022

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. LEI Nº 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003 Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10753-30-outubro-2003-497306-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 01 mar. 2022

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 26 jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Brasília: **Diário Oficial da União** Brasília/DF, 2022. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/2022>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes; DA EDUCAÇÃO, Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União-Seção**, p. 1-23, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL, MEC, 2008 Programa Implantação de sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: **República Federativa Brasil**, Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rceb00409.pdf?query=diretrize%20curriculares%20complementares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=diretrize%20curriculares%20complementares). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Programa Implantação de sala de Recursos Multifuncionais. **República Federativa do Brasil**, Brasília /DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. **República Federativa do Brasil**, Brasília /DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 02, 07 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL, MEC, 2018. Projeto Livro Acessível. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL, 2020. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **República Federativa do Brasil**, Brasília /DF, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef). Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: set. 2021.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo: azul de todas as cores. Guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018 - (Coleção psicologia, família e escola).

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da clínica**, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46017/49642>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRITES, Luciana. BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BROMÉLIA, Produções. Galinha Pintadinha 1, Álbum completo. You Tube Kids. 1 de jul. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5P8GcCpmGYQ>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CAMPOS, F.H.B.; COSTA, M.E. "Vitória, vitória: contou-se uma história": usando um sistema aumentativo e alternativo de comunicação. In: Atas do XII Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia, Braga, 2013 pg. 5418-5443.

CARDOSO, Eduardo; MARTINS, Daianne Serafim; KAPLAN, Lúcia. Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato acessíveis. **Blucher Design Proceedings**. Blucher, 2018. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/diretrizes-para-o-desenvolvimento-de-livros-infantis-multiformato-acessveis-30233>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CARNEIRO, Cristina.. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia USP**, v. 29, p. 314-321, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326748943\\_O\\_estudo\\_de\\_casos\\_multiplos\\_estrategia\\_de\\_pesquisa\\_em\\_psicanalise\\_e\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/326748943_O_estudo_de_casos_multiplos_estrategia_de_pesquisa_em_psicanalise_e_educacao). Acesso em: 06 out. 2023.

CASTRO, Bartyra Ribeiro de. A psicanálise pode contribuir para o tratamento de autistas? **Opção Lacaniana** online nova série Ano 9 • Números 25 e 26 • março/julho 2018. ISSN 2177-2673. Disponível em: [http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero\\_25/A\\_psicanalise\\_pode\\_contribuir\\_para\\_o\\_tratamento\\_dos\\_autistas.pdf](http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_25/A_psicanalise_pode_contribuir_para_o_tratamento_dos_autistas.pdf). Acesso em: 23 nov. 2021.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2<sup>a</sup> Ed.- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1991.

COSSON., Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Unesp. São Paulo. P. 101-107. 2006. **Conteúdo e didática de alfabetização**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1-S0ed0WXvegAHBm21l-Pshi1A2hOFEos>. Acesso em 13 abr. 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CLAUDINO, Patricia Duarte et al. Resolução nº1/2020 (BNC-Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37833>. Acesso em: 09 jun. 2022.

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DELIBERATO, D.; Paura, A. C.; Massaro, M.; & Rodrigues, V. (2006). Comunicação Suplementar e ou Alternativa no contexto da música: Recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência. São Paulo: Unesp. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264880768\\_COMUNICACAO\\_SUPLEMENTAR\\_E\\_OU\\_ALTERNATIVA\\_NO\\_CONTEXTO\\_DA\\_MUSICA\\_RECURSOS\\_E\\_PROCEDIMENTOS\\_PARA\\_FAVORECER\\_O\\_PROCESSO\\_DE\\_INCLUSAO\\_DE\\_ALUNOS\\_COM\\_DEFICIENCIA](https://www.researchgate.net/publication/264880768_COMUNICACAO_SUPLEMENTAR_E_OU_ALTERNATIVA_NO_CONTEXTO_DA_MUSICA_RECURSOS_E_PROCEDIMENTOS_PARA_FAVORECER_O_PROCESSO_DE_INCLUSAO_DE_ALUNOS_COM_DEFICIENCIA). Acesso em: 07 jun. 2021.

DE MELO, Arlen Maia. Tradução e alteridade nas narrativas moça retrato da lua e iapinari de antonio brandão de amorim / Arlen Maia de Melo. — 2021. 103 f. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/15124/1/Dissertacao\\_TraducaoAlteridadeNarrativas.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/15124/1/Dissertacao_TraducaoAlteridadeNarrativas.pdf). Acesso em: 07 jun. 2023.

EDITORIA, Porto. Dicionários Porto Editora. **Obtido em**, v. 4, 2013. Disponível em: Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/feltro>. Acesso em: 11 jun. 2022.

E.V.A Caracteriza-se por ser: Emborrachado Atóxico Lavável Aderente Resistente Colorido. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/05/o-que-significa-eva-como-e-feito-este.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

FACION, José Raimundo. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo**. 2ª edição, ed. Curitiba: IBPEX, 2005. Disponível em: [http://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Transtornos\\_invasivos\\_do\\_desenvolvimento\\_e\\_transtornos\\_de\\_comportamento\\_disruptivo.pdf](http://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/12/Transtornos_invasivos_do_desenvolvimento_e_transtornos_de_comportamento_disruptivo.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

FELTRO. In DICIO, Dicionário Online de Português. Infopédia. Porto: editora. Rua da Restauração, 365. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/feltro>. Acesso em: 04 jun. 2023.

FERREIRA, Patrícia Reis *et al.* Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo. <http://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000081> Rev. CEFAC 13(3) jun 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ZssknYvqNFycBhNVZgDcGpN/#>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, Coleção caminhos pedagógicos, 2012.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>. Acesso em 23 out. 2021.

FERREIRA, Patrícia Reis; TEIXEIRA, Eny Viviane da Silva; BRITTO, Denise Brandão de Oliveira. Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo. **Revista Cefac**, v. 559-567, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ZssknYvqNFycBhNVZgDcGpN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: Out. 2023

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/#>. Acesso em: 15 de out. 2023.

FRANCISCO, M.A.R.M. **A Importância do Livro Adaptado em Símbolos Pictográficos da Comunicação no Desenvolvimento de Competências em Crianças com Perturbações na Comunicação**. Relatório de projeto, Instituto Politécnico de Leiria, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/75548959.pdf>. Acesso em : 02 fev. 2022.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. 2ª Ed.- São Paulo: nVersos, 2018.

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e Autismo: teoria e Prática**. 1 ed. Local: Editora, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/maral/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa.PDF>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GONÇALVES, M.J.; Capovilla, F. C.; Macedo, E. C.; & Duduchi, M. (1997). Fatores relevantes à comunicação alternativa pictorial e semantográfica em paralisia cerebral. *Cadernos das Faculdades Integradas São Camilo*, 3(1), 3-16.

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAÇA, Sónia Isabel da Costa Pereira. **O livro multiformato como recurso didático e pedagógico para valorizar as diferenças e promover a inclusão**. 2018. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/3758>. Acesso em: 07 jun. 2023.

JAMES, Lesly W.; PIZUR-BARNEKOW, Kris A.; SCHEFKIND, Sandra. Online survey examining practitioners' perceived preparedness in the early identification of autism. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 68, n. 1, p. e13-e20, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3871972/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JONTIEM, DECLARAÇÃO. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 1990.**

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise**, de Freud a Lacan. 5 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2008.

JÚNIOR, Sergio dos Santos Clemente. Estudo de Caso x Casos para Estudo: Esclarecimentos a cerca de suas características e utilização. **VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Carapicuíba**, 2012. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_7/arquivos/01/04\\_Clemente\\_Jr.pdf](https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/04_Clemente_Jr.pdf). Acesso em: 05 nov. 2023.

KAPLAN, Lúcia. Livro infantil multiformato para crianças com necessidades educacionais específicas. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183209?show=full>. Acesso em: 30 jun. 2022.

KAUARK, Fabiana da S; MANHÃES, Fernanda C; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa**: guia prático. Itabuna-Bahia: Via Litterarum, 2010.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://embryo.asu.edu/pages/autistic-disturbances-affective-contact-1943-leo-kanner>. Acesso em: 27 set. 2021.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>. Acesso em: 18 jun. 2022.

KUPFER, M. Cristina M.. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Editora Ática, 1993.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria.Lakatos. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3ADfca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3ADfca.pdf). Acesso em: 08 de out. 2023.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 111-120, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ZSzZ3LMzyndLWhBHh9hJjJJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

LARROSA, J. Experiência e paixão, In: LARROSA, J **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/390596513/Linguagem-e-educacao-depois-de-Babel-Larrosa-pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica, planejamento, execução e análise. Cap7, 2012. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2021/10/livro3-cap7-Entrevista.pdf>. Acesso jun. 2023.

LEI MUNICIPAL nº 005, de 16 de fevereiro de 2018. **Câmara Municipal de Castanhal**, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/2424/leis-de-castanhal>. Acesso em: 03 jun. 2023.

LEME, Fabiana. Contação de histórias: 7 dicas para incluir alunos com autismo. Inclutopia., 2019. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br/l/contacao-de-historias-7-dicas-para-incluir-alunos-com-autismo/> Acesso em 13 abr. 2022.

Literatura e psicologia: a constituição subjetiva por meio da leitura como experiência. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 02-09, jun. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672008000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2023.

LEON, Viviane Costa et al. A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Psico**, v. 38, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/1454>. Acesso em: 07 jun. 2022.

LOOP, Refresh Arrow. By Flaticon. **Freepik. com. Date**, 2014. Disponível em: <https://www.flaticon.com/br/packs/beauty-372>. Acesso em: 03 jun. 2023.

LOURENÇO. Maria Verônica Fernandes. **A importância das fábulas na primeira infância** (manuscrito), 2015. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9385/1/PDF%20-%20Maria%20Ver%C3%B4nica%20Fernandes%20Louren%C3%A7o.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MANZINI, Eduardo José et al. Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial**, n. 28, 2006. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>. Acesso em: 24 out. 2021.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos [et al]. organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Mara%20Lago/Downloads/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MELLO, A. M. S. Rosde. **Autismo: Guia Prático**. Ed. 3ª. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004. Disponível em: <http://psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/AutismoGuiaPratico.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, c. 47, nº. 165, pág. 1044-1066, 2017. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/#>. Acesso em: 22 mai. 2023. <https://doi.org/10.1590/198053143988>.

MENDONÇA, Ana Waley. *Metodologia para estudo de caso : livro didático* / Organizadora Ana Waley Mendonça; design instrucional Marina Cabeda Egger Moellwald, revisor Diane Dal Mago. – Palhoça : UnisulVirtual, 2014. 99 p. : il. ; 28 cm. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/21932/1/fulltext.pdf> . Acesso em: 05 nov. 2023.

MORENO, Sayonara. Censo também vai levantar informações sobre autismo. Radioagência Nacional. Brasília. 01/02/2022-14:50. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2022-02/censo-tambem-vai-levantar-informacoes-sobre-autismo>. Acesso em: 03 maio 2023.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília. DF: UCB. 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MÚSICAS INFANTIS. 1 23 Era uma vez. A raposa arqueira I. As melhores canções para crianças. You Tube. 18 nov. 2016. Disponível em: [https://duckduckgo.com/?q=era+uma+vez+a+raposa+arqueira&iax=videos&ia=videos&iai=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3NuRkU\\_xC2E](https://duckduckgo.com/?q=era+uma+vez+a+raposa+arqueira&iax=videos&ia=videos&iai=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3D3NuRkU_xC2E). Acesso em: 18 jun. 2023.

NUNES, L. R. O. P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**, p. 15-47, 2003. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/linguagem\\_comunicacao\\_alternativa.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/linguagem_comunicacao_alternativa.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

NUNES, D. R de P.; BARBOSA, J. P da S; NUNES, L.R. de P. Comunicação Alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Rev. Braas**. Ed.Esp., Bauru, v. 27, c0212, p. 655-672, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nbgNN3cWGTqsMvc3h4qSkny/?format=pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

OLIVEIRA, Rui de. **Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem** (textos de Luciana Sandroni). São Paulo: Cia das Letras, 2002. Disponível em: <https://ruideoliveira.com.br/br/books/chapeuzinho-vermelho/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

OLIVEIRA, Rui. *Pelos jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000728755/Details>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: WAK editora, 2012.

PAIVA, Lauriana G. de; SOUZA, Lígia (Orgs.). Fábulas incríveis e fascinantes: O rato volta à cidade. Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII. v. 1, n. 1- Juiz de Fora, dezembro, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULARato-Final.pdf>;). Acesso em: 20 jan. 2020.

PAIVA, Lauriana G. de; SOUZA, Lígia (Orgs.). Fábulas incríveis e fascinantes: A galinha dos ovos de chocolate. Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII. v. 1, n. 1- Juiz de Fora, dezembro, 2011. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULA\\_A-Galinha-dos-ovos-de-chocolate.pdf](https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2020/04/FA%CC%81BULA_A-Galinha-dos-ovos-de-chocolate.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PAIVA, Lauriana G. de; SOUZA, Lígia (Orgs.). Fábulas incríveis e fascinantes: A raposa e as peras verdes. Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII. v. 1, n. 1- Juiz de Fora, dezembro, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/09/A-raposa-e-as-peras-verdes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PONTIS, Marcos. **Autismo: o que fazer e o que evitar. Guia prático para professores e professoras do ensino fundamental.** Tradução de Moisés Sbardelotto. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

PROPANOV, Cleber Cistiano; FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Rio Grande do Sul: Novo Hamburgo, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVjZHVjYWNhb2Vjb250YWJpbGlkYWVWRlGd4OjU5NjIxOWU5NTgwZDdlZjY>. Acesso em: 12 fev. 2021.

QUAGLIATTO, Helga de Souza Machado et al. Incluir a inclusão: psicanálise na escola. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 53, n. 99, p. 183-199, dez. 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352020000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352020000200015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 set. 2023.

RADAR KIDS. Ratinho bonitinho- sucesso na minha escolinha. You Tube. 12 abr. 2019. Disponível em: <https://duckduckgo.com/?q=ratinho+bonitinho&iax=videos&ia=videos&iai=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DSb0v5gmoGQw>. Acesso em: 18 jun. 2023.

RIBEIRO, Anna; CAROPRESO, Fatima. A teoria de Margaret Mahler sobre o desenvolvimento psíquico precoce normal. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 894-914, dez. 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682018000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000300014&lng=pt&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n3p894-914>. Acesso em: 19 abr. 2023.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho [et al.]. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Casos de Ensino em Administração: Notas para a construção de casos para ensino. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, v. 11, n.

2, Abr. / Jun. 2007: 213-234. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rac/v11n2/a12v11n2.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2023.

RUTTER, Michael. Diagnosis and definition of childhood autism. **Journal of autism and childhood schizophrenia**, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1978. Disponível em:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537863>. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, Airton Marques da. Metodologia da pesquisa / Airton Marques da Silva. – 2.ed. rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015. 108 p. : il; 20,0 x 25,5cm. Inclui referências. ISBN: 978-85-7826-568-7 1. Pesquisa – Metodologia. 2. Ciência – Metodologia. CDD : 001.42  
 Disponível em:  
[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro\\_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf). Acesso em: 06 out. 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção pedagogia e educação.

SOUSA, C. **Literatura para todos**. In: Curso Cultura e Acessibilidade: pesquisa, formação e produção. Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Alexei. Design Universal e Design Inclusivo: transformações para uma aplicação. In: Revista Transverso – diálogos entre design, cultura e sociedade, Barbacena, MG, n. 02, jul. 2011, p. 20 – 37.

SURIAN, Luca. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**/ Luca Surian; Tradução: Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2010.-(Coleção psicologia e sociedade).

TENENTE, Luiza. 1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas. Globo.co.. Brasil. 02/04/2023. Disponível em:<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>. Acesso em: 22 maio. 2023.

TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 351-366, 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 25 de out.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Publicações. **COMacesso**. Disponível em:<https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/>. Acesso em: 08 de nov. de 2021.

VERZTMAN, J. S. Estudo psicanalítico de casos clínicos múltiplos. **Qualidade faz diferença: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins**, p. 67-92, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7gFBf3bL9XnZn5JnxdChXNH/>. Acesso em: 14 de out. 2023.

VOLTOLINI, Rinaldo. Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva. 2021. Tese (Livre Docência em Psicologia e Educação ) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-29102021-103226. Acesso em: 2023-09-22.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332242121\\_A\\_comunicacao\\_aumentativa\\_e\\_alternativa\\_em\\_crianças\\_com\\_perturbacoes\\_graves\\_da\\_comunicacao\\_cinco\\_mitos](https://www.researchgate.net/publication/332242121_A_comunicacao_aumentativa_e_alternativa_em_crianças_com_perturbacoes_graves_da_comunicacao_cinco_mitos). Acesso em: 28 de nov. de 2021.

YIN, Robert K. **Estudos de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Estudo-de-caso%3A-planejamento-e-m%C3%A9todos-Yin/b36d3fb6078b7b13ee7c2a5c7866d35701c6f355>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo; Global Ed., 6ª ed. 1987. Disponível em: [https://www.academia.edu/33861303/Marisa\\_lajolo\\_regina\\_zilberman\\_literatura\\_infantil\\_brasileira\\_historia\\_e\\_historiasdo\\_crev](https://www.academia.edu/33861303/Marisa_lajolo_regina_zilberman_literatura_infantil_brasileira_historia_e_historiasdo_crev). Acesso em: 18 jun. 2023.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A- MODELO USADO- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO (TCLE), PARA OS PROFESSORES SELECIONADOS DA  
PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do Estudo: LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA  
PICTOGRÁFICO: LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA  
LITERÁRIA, EM ESTUDO COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA**

**Pesquisadora Responsável:** Mara Rita Araújo Lago. **Local da Coleta de Dados:** Castanhal/PA. **Endereço:** UFPA-Campus Castanhal/Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Telefone para contato: (91) 37211686. **Endereço do Comitê de Ética:** Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Pará (CEPS-ICS/UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 – Belém-Pará. Contatos: (91) 3201-8349 / E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br).

Prezado (a) Senhor (a),

Você é convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada “Livro infantil multiformato em sistema pictográfico: lançando a semente da inclusão pela via literária, em estudo com professores e seus alunos com TEA, tendo por objetivo geral: Descrever a interação entre as crianças e o livro infantil multiformato, com base nas observações explicitadas pelos docentes no questionário da pesquisa.

**Mas antes disso preciso te esclarecer algumas coisas:**

O termo aluno(a) **TEA** é utilizado para identificar os alunos que têm Transtorno do Espectro Autista, caracterizado pela lei nº 13.977/2020.

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. Relatar de forma descritiva as atitudes dos alunos diante do uso do livro adaptado multiformato;
2. Analisar quais das narrativas e quais elementos dos livros pictográficos despertaram maior atenção, segundo observação dos professores.

Sua participação é voluntária. Caso você aceite, a sua participação dar-se-á, inicialmente, por meio da aplicação de um questionário pelo *google forms*, seguidos de uma

oficina com o intuito de conhecer a aplicabilidade de três obras literárias infantis, adaptadas em sistema pictográfico da plataforma COMacesso para ser aplicado em seus alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da educação infantil. Após o seu conhecimento das obras literárias, realizar-se-á a contação das histórias, de forma individualizada, para a criança com TEA da sua turma em dias alternados. Ao final de cada contação, deve-se tentar estabelecer um diálogo com a criança utilizando a prancha adaptada e os personagens em feltro, fornecidos pela pesquisadora, com o intuito de perceber se houve entendimento, compreensão dos fatos ocorridos ao longo da história pela criança.

Então, responder um questionário, de forma presencial, acerca da utilização dos três livros adaptados com seus (suas) alunos(as). O material coletado ficará sob os cuidados da pesquisadora para análise e construção da pesquisa, ficando garantida, por esse termo, a confidencialidade das informações geradas.

Os riscos que você possa vir sofrer como participar desta pesquisa é de que você se sinta constrangido com o fornecimento de alguma informações, mas lhe asseguramos que suas **informações serão mantidas em sigilo** e ressaltamos que você terá sua identidade e características que possam levar a sua **identificação preservada ou de seu(sua) aluno(a)**, e as informações coletadas serão, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos. Portanto, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Em caso de gravação de imagem ou voz, uma e outra serão transmudadas, de acordo com os atuais recursos de tecnologia, de modo a evitar-se a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, **não aparecerá seu nome**, para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados, asseguramos o total sigilo sobre sua participação.

Apenas os envolvidos na pesquisa terão acesso aos questionários coletados e somente os resultados de suas análises serão utilizados em congressos, atividades científicas e acadêmicas.

#### **Para participar você precisa saber de mais algumas coisas:**

Em caso de necessidade, você poderá entrar em contato direto com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEEA/ UFPA no endereço: Av. Maximino Porpino da Silva, 1000, Centro, Castanhal-PA- CEP: 68740-080, telefone: 91- 3721-1686, email: [ppgeaa@gmail.com](mailto:ppgeaa@gmail.com).

Ou diretamente com os pesquisadores Professora Doutora Sylvia Maria Trusen através do endereço eletrônico: [sylviatrusen63@gmail.com](mailto:sylviatrusen63@gmail.com) ou com a Discente Mara Rita Araújo Lago no endereço: [mestrado.mara@gmail.com](mailto:mestrado.mara@gmail.com).

#### **Termo de Consentimento**

Declaro que eu fui informado sobre os objetivos e benefícios e riscos de minha participação na pesquisa e porque o pesquisador precisa da minha colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, eu concordo em participar, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Este documento emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador. (Assinatura do participante se dará através do aceite abaixo).

**Castanhal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.**

**Você** aceita participar voluntariamente da pesquisa?

Aceito( )                  Não aceito( )

---

**Professora da turma pesquisada**

*Mara Rita Araújo Lago.*

---

**Pesquisadora Responsável**

#### DECLARAÇÃO

DECLARO, para os devidos fins, que a pesquisadora MARA RITA ARAÚJO LAGO, responsável pelo projeto denominado LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA PICTOGRÁFICO: LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA LITERÁRIA, EM ESTUDO COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA, me concedeu o prazo de 2 (dois) dias, para refletir sobre a conveniência de aceitar o convite para participar da pesquisa, conforme os anexos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Castanhal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

**Professora da turma pesquisada**

\*Assinar quando possível

## APÊNDICE B - FORMULÁRIO DIRECIONADO EXCLUSIVAMENTE AOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASTANHAL.

O formulário também encontra-se no link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbcAsh3H\\_42d-Z9LmZsDYf3bYDVOIjsYiz3pXq75U3cZx5w/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfbcAsh3H_42d-Z9LmZsDYf3bYDVOIjsYiz3pXq75U3cZx5w/viewform?usp=pp_url)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Seção 5 de 16

Prezado Professor(a),

Vimos convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA PICTOGRÁFICO: LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA LITERÁRIA, ESTUDO COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA**. Tendo por objetivo: Descrever a interação entre as crianças e o livro infantil multiformato, com base nas observações explicitadas pelos docentes no questionário da pesquisa. A participação é voluntária. Caso você aceite, a sua participação dar-se-á, inicialmente, por meio da aplicação desse questionário, seguidos de uma oficina com o intuito de conhecer a aplicabilidade de três obras literárias infantis, adaptadas em sistema pictográfico da plataforma COMACESSO para ser aplicado em seus alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) da educação infantil. Após o seu conhecimento das obras literárias, realizar-se-á a contação das histórias, de forma individualizada, para a criança com TEA da sua turma em dias alternados. Ao final de cada contação, deve-se tentar estabelecer um diálogo com a criança utilizando a prancha adaptada e os personagens em feltro, fornecidos pela pesquisadora, com o intuito de perceber se houve entendimento, compreensão dos fatos ocorridos ao longo da história pela criança. Então, responder um questionário, de forma presencial, acerca da utilização dos três livros adaptados com seus (suas) alunos(as). O material coletado ficará sobre os cuidados da pesquisadora para análise e construção da pesquisa, ficando garantida, por esse termo, a confidencialidade das informações geradas. Esses procedimentos não trazem riscos de desconforto, uma vez que aborda eixos norteadores a respeito do livro infantil multiformato, do sistema pictográfico, da comunicação alternativa e da compreensão da criança autista. Informamos, também, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da pesquisa e sigilo absoluto à escola, aos professores e aos estudantes, que terão sua identidade preservadas. Apenas os envolvidos na pesquisa terão acesso aos questionários coletados e somente os resultados de suas análises serão utilizados em congressos, atividades científicas e acadêmicas. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca dessa pesquisa poderá ser obtido com a pesquisadora **MARA RITA ARAÚJO LAGO** (91) 98116-5354), email: [mestrado.mara@gmail.com](mailto:mestrado.mara@gmail.com)

Eu considero-me informado(a) sobre a pesquisa e aceito participar dela, consentindo que a coleta de dados seja realizada de acordo com as descrições anteriores neste TCLE e que as respostas sejam utilizadas para análises e discussões de trabalhos científicos e acadêmicos. \*

Declaro que li, que entendi e que aceito.

## Seção 6 de 16

Campos - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Descrição (opcional)

Email:

Texto de resposta curta

Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outros...

Idade

- Entre 25 a 30 anos
- Entre 31 a 35 anos
- Entre 36 a 40 anos
- Entre 41 a 52 anos
- Mais de 53 anos

Município:

Texto de resposta curta

Você é professor(a) efetivo(a) da Secretaria de Educação?

- Positivo
- Negativo
- Sou contratado(a)

Há quanto tempo você exerce a docência?

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

Quais das formações abaixo você possui? Preencha o(s) quadro(s) com as informações sobre elas(s). Pode assinalar mais de uma.

- Magistério
- Graduação
- Pós graduação lato Sensu (especialização)
- Pós graduação Stricto Sensu (Mestrado ou doutorado)

Esse ano você tem aluno(a) em sua turma com suspeita ou com laudo de TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

- Positivo
- Negativo

Você recebeu alguma orientação por parte da escola, acerca do seu aluno com TEA?

- Negativo
- Positivo

Você teve acesso a algum documento que comprove que a criança está dentro do espectro do autismo?

- Positivo
- Negativo

Caso você tenha marcado "positivo" na opção anterior, qual o documento?

- Laudo médico
- Relatório
- Avaliação Psicológica
- Não se aplica
- Outros...

Você tem conhecimento se seu(s) aluno(s) com TEA faz(em) algum acompanhamento extracurricular/terapia?

- Positivo
- Negativo

Você já fez alguma formação continuada que abordasse algum dos temas abaixo? Pode assinalar mais de uma opção.

- Os livros infantis multiformato
- A comunicação alternativa
- Sistema pictográfico
- Contação de Histórias para as crianças autistas
- Aspectos gerais de TEA (Transtorno de Espectro Autista)
- Nenhuma das opções acima

Após a seção 6 [Continuar para a próxima seção](#) ▼

Obrigada!



Não esqueça de enviar sua resposta!

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DESTINADO AS(AOS) PROFESSORAS(ES)  
QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

**QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS(AS) PROFESSORES(AS)**

**Título do Estudo: LIVRO INFANTIL MULTIFORMATO EM SISTEMA PICTOGRÁFICO: LANÇANDO A SEMENTE DA INCLUSÃO PELA VIA LITERÁRIA, EM ESTUDO COM PROFESSORES E SEUS ALUNOS COM TEA**

**Pesquisadora Responsável:** Mara Rita Araújo Lago. **Local da Coleta de Dados:** Castanhal/PA. **Endereço:** UFPA-Campus Castanhal/Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Telefone para contato: (91) 37211686. **Endereço do Comitê de Ética:** Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Pará (CEPS-ICS/UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 – Belém-Pará. Contatos: (91) 3201-8349 / E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br).

Prezado (a) Senhor (a),

Você é convidado a responder um **QUESTIONÁRIO**, da pesquisa de mestrado intitulada “Livro infantil multiformato em sistema pictográfico: lançando a semente da inclusão pela via literária, em estudo com professores e seus alunos com TEA, tendo por objetivo geral: Descrever a interação entre as crianças e o livro infantil multiformato, com base nas observações explicitadas pelos docentes no questionário da pesquisa.

Os objetivos específicos deste estudo são:

1. Relatar de forma descritiva as atitudes dos alunos diante do uso do livro adaptado multiformato;
2. Analisar quais das narrativas e quais elementos dos livros pictográficos despertaram maior atenção, segundo observação dos professores.

O momento da contação de histórias é de suma importância para todos os estudantes.

“Ouvir histórias é um acontecimento muito prazeroso que provoca o interesse das pessoas em todas as idades. (Abramovich, 1997, p.16). Partindo desse pressuposto, contamos com sua colaboração para responder o questionário a seguir:

1. A escola possui um projeto de leitura? Caso sim, como tem ocorrido este momento em sua sala de aula neste ano?

---

---

---

---

---

---

---

2. Que tipo de histórias seu(sua) aluno(a) com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) demonstra maior interesse? Apresenta interesse em algum personagem particular?

ALUNO(A) 1

---

---

ALUNO(A) 2

---

---

3. Qual a forma de comunicação de seu(sua) aluno(a) com TEA?

ALUNO(A) 1

---

---

---

ALUNO(A) 2

---

---

---

4. Como você costuma realizar a contação da história para seu(sua) aluno(a) com TEA?  
Conte-nos como ocorre.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Que estratégias, durante a contação da história, você costuma utilizar para captar a atenção do(a) seu(sua) aluno(a) com TEA?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Seu(sua) aluno(a) com TEA, demonstra dificuldade em compreender as informações abstratas (metáforas)? Caso sim, como você percebeu, e qual estratégia utilizou para preencher esta lacuna na compreensão?

ALUNO(A) 1

---

---

---

---

---

ALUNO(A)2

---

---

---

---

---

7. Seu(sua) aluno(a) demonstrou interesse em ouvir e explorar o livro infantil multiformato do Sistema Pictográfico, pertencente ao COMacesso (Comunicação acessível UFRGS). Caso sim, qual foi a sua história preferida?

ALUNO(A) 1

---

---

---

ALUNO(A) 2

---

---

---

8. Qual a sua avaliação a respeito do livro adaptado, através do Sistema Pictográfico, com pouco texto e escrita simples, é facilitador da comunicação e compreensão da história por seu(sua) aluno(a) autista.? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

9. Qual a sua avaliação acerca da prancha de interpretação adaptada em feltro e dos cartões plastificados (PECS). Eles viabilizam a comunicação e compreensão da história pela criança autista?

---

---

---

---

---

---

Professora da turma Pesquisada

Castanhal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## REFERÊNCIA

ABRAMOVICK, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4ª Ed. São Paulo; Scipione 1997.