

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Letícia Barbosa Lopes¹ Josiane do Nascimento da Silva Vieira²

¹Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, Ceará, Brasil, leh.lobes@aluno.uece.br

²Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús, Crateús, Ceará, Brasil, josiane.vieira@uece.br

Resumo

A alfabetização consiste no processo pelo qual o educando se apropria do sistema alfabético, aprendendo a ler e a escrever, além de compreender sua utilidade na vida cotidiana, conforme propõe Magda Soares. No entanto, quando se trata da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se fundamental que o professor conheça seus alunos, compreenda e respeite as especificidades de cada um, adotando um olhar sensível que vá além dos aspectos cognitivos. Nesse contexto, diversas estratégias podem ser mobilizadas para favorecer esse processo, entre as quais se destaca a literatura infantil, por seu potencial de promover o envolvimento, a imaginação e a construção de sentidos de forma significativa. A pesquisa parte do seguinte objetivo geral: compreender o papel da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando responder à seguinte questão: como a literatura infantil pode contribuir para o processo de alfabetização de crianças com TEA? A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores como Barreto (2021), Cosson (2006), Jesus (2023), Santana (2024), Soares (2004), entre outros. Compreendemos que o uso da literatura infantil contribui significativamente para a alfabetização de crianças com TEA, pois, ao mesmo tempo em que educa, estimula a imaginação, a vivência de experiências e a expressão de emoções, além de favorecer a inclusão, despertar o gosto pela leitura e contribuir para a formação do aluno leitor. Entendemos, ainda, que o uso da sequência básica como estratégia de trabalho com a literatura infantil colabora para a inclusão, a interação e a aprendizagem. Concluímos que esse processo se torna mais significativo quando realizado de forma articulada entre família e escola.

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

Introdução

A alfabetização é o processo que desenvolve a capacidade de ler e escrever, e é na alfabetização que, segundo Jesus (2023 P. 82): “[...] a criança adquire habilidades ímpares para aquisição de seu vocabulário, sendo forte auxiliadora no desenvolvimento social e cognitivo”. Ferreiro e Teberosky (1986, *apud* Santana, 2024) evidenciam que para aprender a ler e a escrever, é necessário que o sujeito se aproprie desse conhecimento por meio da reconstrução de como ele é produzido, ou seja, trata-se de um processo em que a escrita precisa ser reinventada pelo aprendiz. Nesse sentido, os percursos dessa construção são essencialmente os mesmos para todos, independentemente de sua classe social.

A alfabetização é fundamental em todos os âmbitos, aprender a ler e a escrever é essencial para acompanhar o desenvolvimento da sociedade que vive evoluindo. A literatura infantil, enquanto ferramenta mediadora, revela-se fundamental nesse contexto, pois, conforme Santana (2024), pode atuar como importante aliada no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa mesma perspectiva, Jesus (2023) destaca que sua inserção nesse processo constitui um recurso pedagógico favorável, na medida em que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento do interesse das crianças pela descoberta dos múltiplos sentidos e possibilidades presentes no universo literário.

De acordo com Gil (2002, p.23) “toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema, ou indagação”. Sabendo da importância da alfabetização e do potencial da literatura infantil, o presente estudo surgiu da seguinte pergunta: como a literatura infantil pode contribuir no processo de alfabetização de crianças com TEA? Como objetivo geral pretendemos compreender o papel da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças com TEA.

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa que, segundo Godoy (1995):

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que a análise do papel da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças com TEA foi realizada com base em fontes bibliográficas e documentais. Para Gil (2002), as fontes bibliográficas são aquelas que já passaram por um tratamento analítico, a exemplo do livro, do artigo científico, da dissertação, entre outras. Neste estudo, os autores selecionados na análise foram: Barreto (2021); Cosson (2006); Dias (2001); Soares (2004); Santana (2024); Vieira (2025), entre outros. Já as fontes documentais, apesar de parecida com as bibliográficas, não recebem tratamento analítico, ou podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa como: Constituição Federal– CF (1988); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996); Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), entre outras.

Desenvolvimento

A compreensão histórica acerca da pessoa com deficiência revela profundas transformações nos modos de pensar, sentir e agir da sociedade ao longo do tempo. Diferentes paradigmas marcaram esse percurso, evidenciando práticas que vão desde a exclusão e eliminação até a

construção de propostas voltadas à inclusão. Tais mudanças não ocorreram de forma linear, mas resultam de lutas sociais, avanços legais e ressignificações sobre o conceito de diferença, refletindo diretamente no campo educacional.

Nesse sentido, discutir os paradigmas históricos e educacionais referentes à pessoa com deficiência torna-se fundamental para compreender os desafios e avanços da educação inclusiva na contemporaneidade. Ao analisar esse percurso, é possível identificar como as concepções sociais influenciaram a organização das práticas educativas, ora afastando esses sujeitos dos espaços escolares, ora buscando integrá-los e, mais recentemente, incluí-los de forma efetiva, reconhecendo suas especificidades e garantindo o direito à educação para todos.

Paradigmas históricos e educacional referente à pessoa com deficiência

As pessoas com necessidades educacionais específicas, durante um longo período da história da humanidade, eram tidas como “anormais”, passando por processos que começam com a exclusão, seguindo pela segregação, integração e, finalmente, nos tempos atuais, a inclusão. Esses paradigmas eram utilizados historicamente referente à Pessoas com Deficiência (PcD).

Na Idade Antiga e Idade Média, a sociedade era dividida entre a nobreza e os serviçais. Para servir, era necessário ter uma utilidade na sociedade e os considerados fracos e “defeituosos” eram excluídos e/ou eliminados (Aranha, 2001). Nesse contexto, as PcD eram vistas como alguém sem importância ou capacidade de realizar algo, eram rejeitados, excluídos. Com o tempo, passou-se a olhar para esses sujeitos com um olhar clínico, como alguém a ser tratado, sendo assim, separados dos demais. Foi dado o acesso à educação, mas em escolas específicas, sendo separados dos alunos considerados “normais”, assim acontece a segregação.

Com o surgimento de novas leis e o aumento das lutas, no século XX surgiu o processo de integração. Segundo Vieira (2025):

Na segunda metade do século XX, o paradigma da integração desponta como uma concepção que possibilita às pessoas com deficiência de usufruírem dos mesmos direitos que as demais pessoas e ocupem os mesmos espaços, desde que sejam capazes, demonstrando condições para tal, sem que os espaços mudem para recebê-las (Vieira, 2025, p. 28).

O paradigma da integração, consolidado na segunda metade do século XX, representa um avanço em relação às práticas de exclusão e segregação, ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência de ocuparem os mesmos espaços sociais e educacionais que os demais sujeitos. Contudo, essa perspectiva ainda se mostra limitada, uma vez que condiciona a participação dessas pessoas à sua capacidade de adaptação aos contextos já estabelecidos, sem promover mudanças estruturais nos ambientes que as recebem. Nesse sentido, a integração transfere para o indivíduo a responsabilidade de se adequar, desconsiderando as barreiras físicas, pedagógicas

e atitudinais existentes. Assim, embora tenha contribuído para ampliar o acesso, esse paradigma não garante, por si só, a permanência e a aprendizagem significativa, evidenciando a necessidade de superação em direção a uma proposta verdadeiramente inclusiva, que reconheça a diversidade e promova a transformação dos espaços sociais e educacionais.

Para inserir-se no meio social, era preciso que a PcD se adaptasse a ele, ou seja, para estar na escola, as crianças com deficiência teriam que se adaptar à escola sem que esta necessitasse de mudanças. No Brasil, esse cenário foi alterado na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (1994), documento que expressa a luta pela inclusão das PcD. Segundo a Declaração:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Salamanca, 1994, p. 01).

A Declaração de Salamanca (1994) constitui um marco fundamental na consolidação do paradigma da inclusão, ao afirmar que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual precisa se organizar a partir de uma pedagogia centrada na criança. Tal perspectiva desloca o foco da adaptação do indivíduo para a transformação dos sistemas educacionais, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao defender que escolas inclusivas são mais eficazes no combate às atitudes discriminatórias, o documento evidencia que a inclusão não beneficia apenas um grupo específico, mas contribui para a construção de comunidades mais acolhedoras e de uma sociedade mais justa. Assim, a educação inclusiva passa a ser compreendida não apenas como um direito, mas como um princípio orientador para a melhoria da qualidade e da equidade de todo o sistema educacional.

A Declaração reafirma o direito da pessoa com deficiência de acessar o ensino regular, participando dos mesmos processos de aprendizagem e tendo acesso aos mesmos conteúdos. Nessa perspectiva, desloca-se a lógica de adaptação, deixando de ser responsabilidade exclusiva do aluno adequar-se à escola, para atribuir à própria instituição o dever de se organizar e se adaptar às necessidades educacionais de todos os estudantes. No entanto, apesar desses avanços, ainda persistem resistências e múltiplas barreiras no contexto educacional, sejam elas de ordem estrutural, atitudinal ou social, o que evidencia que a efetivação da educação inclusiva ainda constitui um desafio.

Educação especial e o Transtorno do Espectro Autista

A Constituição Federal (CF) de 1988, junto com outros documentos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996), Lei nº 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - PNEEPI (2008), a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), entre outros passou a garantir as demandas pela Educação Inclusiva. Outrora, a Educação Especial, como modalidade de ensino, atuava de maneira substitutiva, levando a criação de instituições especializadas para seu público alvo - pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 1996). Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal, atuando em complementar e suplementar o ensino.

A partir desse marco legal e das transformações no campo da Educação Especial, amplia-se também a compreensão sobre os sujeitos que compõem seu público-alvo, exigindo um olhar mais específico para suas características e necessidades. Nesse contexto, destaca-se a importância de compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas particularidades no desenvolvimento e suas implicações no processo educacional, especialmente no que se refere à comunicação, à interação social e às formas de aprendizagem. Conforme Reis (2022):

[...]o Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurológica caracterizada por alterações no neurodesenvolvimento, cujas principais características dizem respeito à dificuldade na comunicação, interação social e a presença de comportamentos ou interesses repetitivos. No entanto, essas dificuldades são diferentes para cada pessoa com TEA, o que é mais bem explicado pelos seus diferentes níveis dentro de um grande espectro (Reis 2022, p.23).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por manifestações comportamentais que envolvem dificuldades na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. A utilização do termo “espectro” evidencia a diversidade de manifestações do transtorno, que se organizam em diferentes níveis de suporte — nível 1, nível 2 e nível 3 —, indicando que cada indivíduo apresenta necessidades específicas (Brasil, s.d.).

Nesse contexto, a definição do TEA aponta para a impossibilidade de compreendê-lo de forma homogênea, uma vez que suas características se expressam de maneira singular em cada sujeito. Tal variação demanda da escola a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às particularidades dos estudantes, superando modelos padronizados de ensino. Assim, compreender o TEA como um espectro amplia as possibilidades de intervenção educativa.

favorecendo a construção de estratégias que considerem os diferentes níveis de suporte e promovam a participação e a aprendizagem de todos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012, representa um avanço significativo no reconhecimento e na garantia de direitos desse público, ao estabelecer, em seu Art. 3º, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante como um direito fundamental (Brasil, 2012). Para além de assegurar a matrícula da criança com TEA na escola regular, a referida legislação reforça a necessidade de que esse acesso ocorra de forma qualificada, garantindo condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem.

Não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas de assegurar um processo educativo que respeite as especificidades dos estudantes, com recursos adequados e práticas inclusivas. Nesse contexto, a literatura infantil destaca-se como uma estratégia pedagógica relevante, por favorecer a mediação do ensino e ampliar a participação das crianças com TEA nas práticas de leitura e escrita.

Literatura infantil e a alfabetização

A alfabetização é um processo que envolve o desenvolvimento da leitura e da escrita, compreendido como a apropriação do sistema alfabético e a capacidade de utilizá-lo nas práticas cotidianas. No entanto, conforme destaca Soares (2004, p. 97), alfabetizar vai além da simples codificação e decodificação de letras e palavras. Nesse sentido, o conceito de letramento surge como uma ampliação da alfabetização, uma vez que “[...] esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos”. Enquanto a alfabetização refere-se à “[...] aquisição do sistema convencional de escrita”, o letramento diz respeito ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Embora distintos, ambos são interdependentes e indissociáveis (Soares, 2004, p. 97).

No que se refere aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Gonzaga e Ottoni (2025) ressaltam que é fundamental que o docente compreenda tanto as especificidades do transtorno quanto os processos de alfabetização e letramento. Dessa forma, a alfabetização desses estudantes exige um olhar sensível às suas particularidades, respeitando seus ritmos de aprendizagem e promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua participação nas práticas sociais de leitura e escrita.

O ato de ler e escrever é realizado de forma gradativa e é necessário um estímulo não apenas na escola, mas em casa com os pais e familiares. O texto literário torna-se uma ferramenta que

facilitará esse processo, visto que, a literatura infantil, ao mesmo tempo que educa, estimula a imaginação da criança, contribuindo de forma prazerosa no processo de aprendizagem e o gosto pela leitura.

A literatura infantil constitui um ramo da literatura em geral. Uma de suas principais características é ser voltada para uma faixa etária específica, o que não impede que também seja apreciada por leitores adultos. Nesse tipo de produção, encontram-se obras com conteúdos capazes de enriquecer o imaginário humano, além de contribuir para a compreensão e a resolução de conflitos internos de cada indivíduo.

A literatura conecta o imaginário ao real, pois possibilita a criança a imaginar, criar, descobrir, perguntar, ter experiências e conhecer o mundo.

Para Cosson (2006):

[...] isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. [...]. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavras na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (Cosson, 2006, p. 16-17).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a literatura infantil assume um papel formativo que ultrapassa o ensino da leitura e da escrita, configurando-se como uma experiência que mobiliza dimensões cognitivas, emocionais e sociais do sujeito. Ao possibilitar o contato com diferentes narrativas, personagens e contextos, a literatura amplia o repertório cultural da criança, favorece a construção de sentidos e estimula a imaginação e a criatividade. No contexto da alfabetização, especialmente de crianças com TEA, esse potencial torna-se ainda mais significativo, uma vez que o texto literário pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da expressão e da interação, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Cecília Meireles, em Problemas da Literatura Infantil (2016), amplia a compreensão sobre a natureza da literatura ao afirmar que ela precede o próprio alfabeto, estando presente mesmo entre aqueles que não dominam a leitura e a escrita. Ao exemplificar com povos que, embora iletrados, produzem e transmitem cânticos, lendas e histórias de geração em geração, a autora evidencia o caráter essencialmente humano, cultural e formativo da literatura. Essa concepção dialoga diretamente com as discussões apresentadas até aqui, ao reforçar que a literatura não se limita ao domínio técnico da escrita, mas constitui uma experiência de linguagem, de expressão e de construção de sentidos sobre o mundo.

Dessa forma, ao considerar a literatura como prática anterior e independente da alfabetização formal, compreende-se seu potencial no processo educativo, especialmente no contexto da educação inclusiva. Para crianças com TEA, por exemplo, o contato com narrativas, imagens e diferentes formas de expressão pode favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da interação social, mesmo antes da consolidação das habilidades de leitura e escrita. Assim, a literatura infantil se apresenta como um recurso acessível e significativo, capaz de mediar aprendizagens, promover o envolvimento dos estudantes e contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis às múltiplas formas de aprender e se expressar.

A literatura infantil permite aos pequenos leitores experimentar diversas vivências, se expressar, interagir com os demais de sua comunidade e o mundo. Dias (2001, p. 50) discorre que “Quanto mais a criança partilha de atos de leitura e de atos de escrita, mais fácil será para ela interpretar a aprendizagem da leitura e da escrita [...]”.

No contexto geral da educação, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso didático voltado à alfabetização, mas como uma experiência estética e formativa que amplia as possibilidades de interação, expressão e construção de sentidos. Por dialogar com o universo da infância, por meio de narrativas, imagens e diferentes linguagens, a literatura favorece o envolvimento dos estudantes, respeitando suas singularidades e modos de perceber o mundo. Assim, mais do que facilitar a aprendizagem, ela contribui para a constituição do sujeito leitor, promovendo vivências significativas que articulam imaginação, emoção e linguagem.

Para Barreto (2021):

A literatura é uma grande aliada para a alfabetização e a inclusão do aluno autista. Ela contribui para práticas alfabetizadoras despertando no aluno a imaginação. O texto literário associado ao uso de imagens promove um aprendizado rico de significado, possibilitando o aluno expressar seus sentimentos e emoções. Uma boa dica é a utilização da literatura infantil e a produção de textos, através de desenhos (Barreto, 2021, p. 03).

A partir dessa compreensão, evidencia-se que a literatura infantil se configura como uma estratégia pedagógica potente no processo de alfabetização e inclusão de alunos com TEA, ao integrar diferentes formas de linguagem e favorecer a construção de sentidos. O uso de textos literários associado a recursos visuais amplia as possibilidades de expressão, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades na comunicação, além de estimular a imaginação e a criatividade. Práticas como a produção de textos por meio de desenhos também possibilitam a participação ativa do aluno, respeitando suas singularidades e promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também favorece a expressão de sentimentos e a interação social, seja em momentos de leitura coletiva ou individual. Assim, ao considerar suas potencialidades no contexto educacional inclusivo, Santana (2024, p. 13) destaca que “é necessário defender o processo inclusivo na educação, e a literatura infantil permite que seja efetivado este direito”, reforçando seu papel na construção de práticas pedagógicas mais equitativas e significativas.

A sequência básica de Rildo Cosson, composta quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, pode ser utilizada como estratégia no trabalho com a literatura infantil na alfabetização. A motivação prepara o aluno para o texto por meio de recursos que despertem seu interesse; a introdução apresenta, de forma breve, o autor e a obra, destacando seus elementos; e a leitura, especialmente no início do processo, deve ser mediada pelo(a) professor(a), podendo, gradualmente, ser realizada pela própria criança conforme o avanço de sua aprendizagem. A respeito da etapa da leitura, Abramovich (1997) alerta:

Quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava, deslizante, na página ao lado [...] (Abramovich, 1997, p.20).

A leitura literária mediada para crianças exige intencionalidade, preparo e sensibilidade, não se restringindo à simples decodificação. Uma mediação qualificada favorece a compreensão, a imaginação e o interesse pela leitura, sendo ainda mais importante no contexto da alfabetização e da educação inclusiva, ao respeitar os ritmos e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

A interpretação, última etapa da sequência básica de Cosson (2006), acontece em dois momentos: o primeiro é o momento interior, “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. Já o segundo momento é o externo, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2006, p. 65).

O autor complementa e discorre que:

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras e nossa memória (Cosson, 2006, p. 65).



A literatura infantil deve ser entendida como uma manifestação artística que expressa a experiência humana ao integrar imaginário e realidade. Assim, não deve ser reduzida a um instrumento pedagógico, mas vivenciada como uma experiência estética e formativa.

Assim, no contexto da alfabetização e da educação inclusiva, especialmente no trabalho com crianças com TEA, a literatura infantil amplia as possibilidades de aprendizagem ao promover o contato com diferentes formas de linguagem, expressão e interação. Ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita, favorece a construção de sentidos, a imaginação e a participação dos alunos, respeitando suas singularidades. Desse modo, seu uso no espaço educativo deve preservar seu caráter artístico, garantindo práticas que integrem sensibilidade, linguagem e formação do leitor.

A sequência básica de Rildo Cosson organiza o trabalho com a literatura infantil na alfabetização, desde que aplicada de forma intencional e sensível aos estudantes. Suas etapas favorecem experiências significativas, desenvolvendo leitura, escrita, imaginação e expressão, além de fortalecer interações e práticas de leitura também no contexto familiar.

Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o papel da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando responder à seguinte questão: como a literatura infantil pode contribuir no processo de alfabetização de crianças com TEA? A partir dos estudos realizados, compreende-se que a alfabetização de alunos com TEA requer o uso de metodologias diversificadas e abordagens específicas, demandando um olhar mais atento por parte do(a) professor(a), que ultrapasse a dimensão cognitiva e considere também os aspectos sociais, emocionais e pessoais do desenvolvimento. Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como uma importante aliada, uma vez que, conforme Barreto (2021), ao dialogar com Silva (2018), sua utilização favorece o contato com a linguagem escrita e com outras formas de expressão, como a visual, contribuindo para o processo de alfabetização.

Além disso, compreende-se que o uso da sequência básica, proposta por Cosson, potencializa esse trabalho ao favorecer a inclusão do aluno com TEA, promovendo interações entre colegas, professores e o próprio texto literário, bem como contribuindo para a aprendizagem. Ressalta-se, ainda, a importância da participação da família nesse processo, uma vez que a continuidade das práticas de leitura no ambiente doméstico amplia as experiências da criança, conforme destaca Barreto (2021, p. 04), ao enfatizar a relevância do estímulo à leitura no contexto familiar.

Ademais, a leitura de obras literárias possibilita a construção de sentidos e experiências significativas desde a infância. De acordo com Santana (2024), esse processo deve ser

desenvolvido de forma intencional, lúdica e promotora de autonomia, não podendo ser negligenciado, visto que exerce papel fundamental na formação dos sujeitos, independentemente de seu contexto. Conclui-se que mais do que um recurso pedagógico, a literatura deve ser vivenciada em sua dimensão estética e formativa, contribuindo para a formação de leitores e para o desenvolvimento integral das crianças.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. 11(21), p. 160–173, 2001.

BARRETO, M. F. **Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. In: Anais do IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD4_SA6_ID_30_26052021221126.pdf. Acesso em: 13 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde; **Linhas de Cuidado. Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. Linhas de Cuidado. [s.d.]. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

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, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/MRE_PolíticasEducaoEspecial.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. Acesso em: 03 dez. 2025.

DIAS, A. I. Ensino da linguagem no currículo. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2001. 128 p. (Coleção para professores nas séries iniciais, v. 5).

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 173 p. Acesso em: 02 jan. 2026.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE Artigos, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GONZAGA, R. B. C; OTTONI, R. C. Dossiê II Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPPFIP, edição especial, v. 1, n. 17, Aquidauana, fev. 2025. Acesso em: 23 dez. 2025.

JESUS, L. S. de. A literatura infantil no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVEIRA N. J. C. da; FEITOSA, S. O; SANTOS, V. F. dos; et al. (orgs.) *Leituras críticas da educação à procura de outra consciência*. Belém: Home, 2023. 319 p.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. – 4. ed. – São Paulo: Global, 2016.

REIS, A. C. D. P. O processo de leitura por educandos com transtorno do espectro autista (TEA): situação de ensino e aprendizagem. Dissertação do mestrado em educação. Universidade Estadual Feira de Santana, 2022.

SANTANA, R. L. **A literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no transtorno do espectro autista (TEA)**. 2024. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2025.

VIEIRA, E. R. **Inclusão ou integração, eis a questão**: a realidade dos alunos com deficiência nos campi da Universidade Estadual do Ceará no interior do estado . 2025. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2025) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2025. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=120179> Acesso em: 30 nov. 2025.