



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

A LEITURA DO GÊNERO CONTO INFANTIL POR ALUNOS AUTISTAS

LECTURA DEL GÉNERO CUENTO INFANTIL POR ESTUDIANTES AUTISTAS

READING THE CHILDREN'S STORY GENRE BY AUTISTIC STUDENTS

<https://doi.org/10.34024/olhares.2026.v14.22110>

Ana Paula Oliveira de Andrade
Secretaria de Educação do Estado do Ceará
anapaula.wpw@gmail.com

Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará
mserafim15@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com sete alunos autistas matriculados entre a 3ª e a 5ª série. O principal objetivo foi investigar a compreensão leitora do gênero conto por estes alunos. A abordagem metodológica, de cunho qualitativo, contemplou a realização de quatro oficinas ao longo de dois meses com sete alunos autistas. A análise dos dados nos mostrou que é necessária uma mudança de rota quanto à realização de um trabalho com este público: o comportamento deles ao longo deste trabalho nos mostrou que a melhor forma de envolvê-los nas atividades é mesclar imagens para a realização das atividades e elaborar enunciados curtos para que os alunos autistas respondam as questões de forma autônoma. Tal situação nos permite concluir que é possível um trabalho com a leitura literária e suas nuances para este público desde que a atividade seja adaptada às condições singulares desses leitores.

Palavras-chave: Leitura literária. Conto. Autistas.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con siete estudiantes autistas matriculados en los grados 3.º a 5.º. El objetivo principal fue investigar la comprensión lectora del género del cuento corto entre estos estudiantes. El enfoque metodológico, de naturaleza cualitativa, consistió en realizar cuatro talleres durante dos meses con siete estudiantes autistas. El análisis de los datos mostró que es necesario un cambio de enfoque al trabajar con esta población: su comportamiento a lo largo del estudio demostró que la mejor manera de involucrarlos en las actividades es incorporar imágenes y crear enunciados breves para que los estudiantes autistas puedan responder las preguntas de forma autónoma. Esto nos permite concluir que trabajar con la lectura literaria y sus matices es posible para esta población, siempre que la actividad se adapte a las condiciones particulares de estos lectores.

Palabras clave: Lectura literaria. Cuento. Autistas.



Abstract: This article presents the results of a study conducted with seven autistic students enrolled in grades 3 through 5. The main objective was to investigate the reading comprehension of the short story genre among these students. The methodological approach, qualitative in nature, involved conducting four workshops over two months with seven autistic students. The data analysis showed that a change of course is necessary when working with this population: their behavior throughout the study demonstrated that the best way to engage them in activities is to incorporate images and create short statements so that autistic students can answer the questions autonomously. This allows us to conclude that working with literary reading and its nuances is possible for this population, provided that the activity is adapted to the unique conditions of these readers.

Keywords: Literary reading. Short story. Autistic.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido com um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por afetar, de forma leve, moderada ou severa, os campos da comunicação, da socialização e do comportamento. Tal variabilidade das manifestações desse transtorno está vinculada à questão de que o autismo é uma condição de espectro, ou seja, a depender da gravidade da condição e do nível de desenvolvimento do indivíduo, a manifestação desses traços é heterogênea, embora existam características comuns a essas pessoas.

Disso decorre, então, a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014), na sua quinta edição (DSM-V), que se configura como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. Segundo as diretrizes do DSM-V, as crianças com autismo apresentam, de forma geral, as seguintes condições: (a) “déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos” e (b) “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (American Psychiatric Association, 2014, p.50).

Desses critérios diagnósticos é de especial interesse para os estudos de linguagem os aspectos relacionados à comunicação e às interações sociais, tendo em vista que é possível intervir, não só por meio da compreensão das concepções teóricas de aquisição da linguagem, mas através de ações didáticas pautadas no uso de estratégias eficientes que possibilitem o acesso ao conhecimento de forma adequada para atender as demandas específicas desse público, em especial às questões relacionadas à leitura e a sua compreensão.

Por conseguinte, os diversos estudos na área da aquisição e de desenvolvimento da linguagem indicam que educandos com o TEA tem uma boa capacidade em reconhecer palavras escritas, no entanto, elas podem não apresentar a mesma fluência no tocante à integração das informações tanto no plano textual quanto contextual para compreender os sentidos por elas expressos nos textos (Kluth; Chandlerolcott, 2008; Whalon; Delano; Hanline, 2013). Dessa forma, crianças com autismo necessitam de ações didáticas que os auxiliem a recuperar e integrar os significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com seus conhecimentos prévios, além de desenvolver a capacidade em fazer inferências sobre o texto.



Para melhor entendimento desses aspectos, existem no campo científico três fundamentos teóricos que buscam explicar as especificidades e os desafios que indivíduos com o TEA apresentam, tendo em vista seu processamento cognitivo, que pode impactar, sobretudo, nas questões de compreensão da leitura: a Teoria da Coerência Central (Frith, 1989), a Teoria da Disfunção Executiva (Damasio; Maurer, 1978) e a Teoria da Mente (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985). A primeira diz respeito à dificuldade que pessoas com o TEA têm de relacionar informações e integrá-las em um todo coerente, a segunda se pauta nas questões que se relacionam à organização, ao planejamento e ao monitoramento dos próprios comportamentos e a terceira se relaciona com a questão da dificuldade em compreender a perspectiva do outro nas interações.

A partir do delineamento proposto por essas teorias, é possível visualizar alguns aspectos que incidirão na área de leitura e compreensão de educandos com o espectro autista e vislumbrar algumas tomadas de decisão que possam atenuar tais impasses apontados. Nesse contexto, reconhecemos que há uma multiplicidade de formas de olharmos didaticamente os alunos autistas, no entanto, a fim de recortamos nosso objeto de estudo, centrar-nos-emos na habilidade da leitura com foco nas atividades que envolvem os aspectos da Teoria da Mente (ToM).

No âmbito metodológico, existe, dentre as práticas baseadas em evidências apontadas pelos recentes estudos (Steinbrenner et. al., 2020), desenvolvidos pelo National Standard Project (NSP), o uso de suportes visuais como uma forma de fornecer materiais concretos para o ensino e a aprendizagem de dicas mais concretas sobre algum aspecto, focado em alguma habilidade. Tal prática científica se respalda na concepção de que população autista apresenta “pensamento visual”, ou seja, pensam e raciocinam com mais facilidade por meio de sistemas visuais. Concebemos, então, que a organização do projeto de leitura que nos propomos realizar com os alunos autistas pode oportunizar um aprendizado mais efetivo no processo de compreensão leitora, sobretudo, no modelo pedagógico “*Show me*” (Callow, 2008), que orienta para um processo de ensino-aprendizado em que as diversas linguagens se entrecruzam no processo de comunicação e de produção de sentidos.

Dessa postura decorre, então, a importância do desenvolvimento de um trabalho de leitura com linguagens diversas, a fim de oportunizar às crianças autistas um suporte que possa impulsioná-las a uma melhor compreensão dos conceitos e da integração das informações advindas do ato de ler. Nesse viés, trouxemos o gênero conto infantil, tendo em vista que essas narrativas se apresentam, muitas vezes, em livros impressos e até mesmo digitais, cujas ilustrações oferecem um acentuado grau de suporte para o entendimento da narrativa apresentada.

Nesse ínterim, é importante que se desenvolvam ferramentas que possibilitem uma participação ativa do aprendiz no processo de compreensão leitora e, desse modo, consideramos como prática eficiente a organização da leitura por meio de estratégias (Solé (1998); Kleiman (2002); Rojo, 2004) por ser esta uma



orientação que contribui significativamente para o desenvolvimento da competência leitora, visto que os elementos de antes, durante e depois da leitura são mobilizados na construção dos sentidos do texto.

É também importante lembrarmos que a leitura do gênero conto será vista com foco no viés literário, visto ser este um texto que se abriga neste mundo. Isso posto, e, considerando o objetivo deste trabalho, a saber, analisar a compreensão do gênero conto por crianças autistas, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente discorreremos sobre o referencial teórico com ênfase no gênero conto; depois apresentaremos o percurso metodológico, no qual são descritas as ações pedagógicas, realizadas com os alunos autistas para o desenvolvimento da compreensão leitora e, na sequência, são realizadas as discussões dos resultados seguidas das considerações finais.

O gênero conto infantil: contribuições para o ensino de leitura

Os gêneros discursivos são concebidos na obra de Bakhtin (2016) como enunciados relativamente estáveis, constituídos histórico e socialmente na interação verbal entre os indivíduos nos mais diversos campos da atividade humana. A partir dessa conceituação, é possível compreender que os gêneros do discurso são constituídos dentro de um processo de atuação ativa e interativa dos seres humanos, pautados em uma necessidade sociocomunicativa.

O gênero conto, tal qual o concebemos hoje, traz em sua gênese esse aspecto “relativamente estável” que conceitua os gêneros, tendo em vista que a sua forma mais primitiva nos remete a uma tradição oral que passou por um intenso processo evolutivo, partindo de formas verbais bastante simples até às formas escritas mais complexas. Na perspectiva de Gotlib (2025), é possível enumerar as fases de evolução do conto “detectando os momentos da escrita que a representam” (Gotlib, 2025, p. 19) e, a partir disso, podemos situar cronologicamente o processo evolutivo desse gênero textual.

Com relação aos primeiros momentos de expressão escrita do conto, Magalhães Junior (1972) afirma que esses eram escritos em verso pelos gregos que foram um dos povos que primeiro empreendeu a compilação e a escrita dessas narrativas e, somente no século XIV, segundo Gotlib (2025), o gênero se apresenta e vai se firmando como uma narrativa em prosa.

Seguindo esse breve percurso histórico de evolução dessa narrativa, surgem grandes nomes como Charles Perrault com os “Contos da Mãe Gansa” até chegarmos ao século XIX em que o conto adquire o estatuto de gênero literário, impulsionado, principalmente, pela crescente expansão da imprensa e pelas obras de Edgar Allan Poe que se afirma enquanto contista e teórico do conto.” (Gotlib, 2025, p. 21). Posteriormente, outra grande contribuição teórica é a de Vladimir Propp, inspirada no formalismo russo a qual se destacará e servirá de base para muitas outras teorias.



Esse breve esboço histórico do conto se faz pertinente para que se possa entender que o gênero se consolidou ao longo dos séculos e é, hoje, bem diverso em termos temáticos, estilísticos e composicionais. Dessa maneira, há no âmbito literário atual diversificadas versões ou tipos de contos, tais como, os contos de mistério, de terror, de humor, de cunho religioso, dentre outros que variam de acordo com as técnicas narrativas e os propósitos comunicativos, revelando temas e estilos diversos.

Dessas inúmeras versões as quais esse gênero se apresenta, interessa-nos os contos de literatura infantil que, em sua essência, se configuram como narrativas que despertam o pensamento por meio do mundo imaginário, impulsionando a compreensão do mundo real e possuem grande importância no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Acerca disso, Abramovich (1997) pontua que

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... (...) E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (Abramovich, 1997, p. 10).

Pelo exposto, enfatiza-se que as narrativas infantis se constituem como um instrumento de auxílio na formação de sujeitos, capacitando-os para a reflexão crítica acerca de suas próprias vivências. Entretanto, para que isso ocorra de fato, Cosson (2018) enfatiza que é papel docente “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2018, p. 29). Concebemos, assim, que os contos de literatura infantil estimulam o pensar por meio do mundo da imaginação e permitem uma proximidade desse mundo com o mundo do leitor e com suas experiências cotidianas.

Para além dessa importância estilística e temática do conto, é importante nos situarmos em uma das suas características essenciais que é a composição narrativa que, em geral, se apresenta de forma breve, com poucos personagens e apenas um conflito. Segundo Adam (2019), a sequência narrativa pertence a uma das cinco sequências básicas que funcionam como protótipos os quais servem de base para a categorização dos textos. Dessa forma, a narrativa se configura como uma unidade textual integrada e organizada que só pode ser concebida, segundo o teórico, através de seis constituintes: “sucessão de acontecimentos”, “unidade temática”, “predicados transformados”, “unidade de um processo”, “intriga” e “avaliação final”. (Adam, 2019, p. 114-128)

Conhecer os aspectos básicos constitutivos da narrativa é de grande relevância para que, na aula de leitura, o docente possa fazer a mediação correta das estratégias com foco em cada componente da narrativa, bem como dos momentos da narrativa que precisam ser realçados com vistas à compreensão do texto.

O gênero conto infantil, sob o enquadre de texto literário, possibilita ao leitor não só a aquisição de novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o rodeia, mas proporciona, sobretudo, o entretenimento. Acerca desse assunto, é



importante salientar que é preciso que se respeitem as subjetividades e as singularidades do público infantil nos mais diversos tipos de ambiente escolar.

Para isso, durante a mediação de leitura dos contos, o docente deve “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (Cosson, 2018, p. 35). Entende-se, assim, que é interessante que se tenha ciência do que a criança já sabe para que por meio desse conhecimento possa-se investir em novos conhecimentos e, nesse processo, também é importante conhecermos o gosto pessoal do leitor para que se possa trabalhar com maior motivação e disposição para a leitura.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta orientações para que se desenvolva no cotidiano escolar, sobretudo nos anos iniciais, práticas de leitura literária que contemplem os interesses dos alunos e orienta que

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (Brasil, 2018, p.58-59)

Assim, conforme pontua o documento normativo, acreditamos que a didática baseada no interesse dos leitores, na ativação de conhecimentos prévios do leitor e das relações estabelecidas entre o texto e suas experiências pessoais permitem o engajamento ativo do leitor na leitura das obras. Embasado nessa perspectiva, Cosson (2018) explica que

no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, principalmente na ordem inversa. Além disso, esses textos devem ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (Cosson, 2018, p. 21).

Percebe-se, assim, a partir dos fatores destacados por Cosson (2018), que, para o processo de escolha das leituras, deve-se ter em mente que o leitor é o ponto de partida, pois, a partir desse movimento de priorização do interesse do leitor, a leitura enriquece a existência da criança, tendo em vista que ela vê, representada no texto, aspectos com os quais ela se identifica e se reconhece. Logo, é papel da escola proporcionar ao estudante o contato com obras literárias, integrando, sempre, o seu uso à vida da criança de forma prazerosa.

Em suma, com relação ao gênero conto, constatamos ser uma rica fonte de leitura prazerosa que possibilita o contato com diversas realidades, capaz de engajar o leitor num processo ativo e interativo de construção do conhecimento. Além disso, este gênero textual favorece, ainda, um trabalho dentro de uma perspectiva multimodal em que texto e imagem aparecem, segundo Serafim (2016, p. 15), como um “*continuum* e não de forma dicotômica”.



Dentre as diversas possibilidades de olharmos para o conto infantil, optamos por uma proposta de leitura que pressupõe um leitor ativo, que leva em conta toda a realidade que envolve a interação texto e leitor, apreciando e valorando os saberes que o aluno já sabe sobre o texto e aqueles que se constroem junto com a leitura do texto.

Este modo de olhar o gênero conto sustenta nosso olhar e a intencionalidade de nosso fazer pedagógico, sobretudo no tocante às questões de motivação e engajamento que são fatores importantes na mediação de leitura com crianças autistas. Além disso, os contos oportunizam um trabalho de leitura com essas crianças no qual se pode explorar suas potencialidades e conhecimentos prévios, bem como instruí-los, de forma direcionada, para os aspectos de compreensão textual que ainda não são por eles assimilados. Por isso, consideramos de suma importância que os meios acadêmicos voltem a atenção para as questões relacionadas a esse público, pensando e repensando atividades e propostas pedagógicas que foquem no desenvolvimento das habilidades cognitivas de leitura tão importantes para as demais áreas do conhecimento e para o próprio cotidiano desses sujeitos.

A seguir, realizaremos a descrição do percurso metodológico que permite aos interlocutores do texto maior aproximação entre o que defendemos como aporte e as possibilidades reais reverberadas pelas práticas de leitura literária.

Procedimentos Metodológicos

Em nosso estudo, investigamos as contribuições do ensino de leitura de contos infantis na ampliação do potencial de compreensão leitora de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para esse propósito, realizamos a pesquisa em uma escola da rede particular de ensino de Fortaleza, localizada na zona periférica do município. Essa instituição atende crianças e adolescentes da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola dispunha de oito turmas do 3º ao 5º ano: duas turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano e três de 5º ano, distribuídas entre os turnos manhã e tarde.

O contexto organizacional em que se arquitetou a pesquisa, sugerido pela própria Gestão Escolar e, mediante autorização dos pais e dos docentes, foi que os encontros se realizassem no horário regular durante as aulas de Literatura e Arte. Essa configuração se deveu ao fato de que no contraturno, geralmente, as crianças frequentam as terapias multidisciplinares e as intervenções psicopedagógicas, além do mais, a maioria tem aulas de reforço escolar para realização de suas atividades.

Desse modo, tendo em vista a rotina dessas crianças e de suas famílias em torno dessas demandas cotidianas, optamos por desenvolver as atividades de forma individual com essas crianças na biblioteca da escola, lugar em que seriam oportunizadas vivências linguísticas e literárias por meio da nossa proposta



didática de leitura de contos infantis. Assim, tínhamos a nossa disposição até dois encontros semanais de cinquenta minutos com esses estudantes, durante um bimestre letivo, outubro e novembro de 2025, tempo acordado com a escola para a realização do projeto “Uma viagem ao mundo dos contos”.

Juntamente com a coordenação da escola buscamos alunos que possuísem o seguinte perfil:

- a) Ser uma criança com o diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, conforme os critérios do DSM-V;
- b) Pertencer a faixa de escolaridade do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- c) Estar na faixa de idade de 8 a 10 anos;
- d) Ser um estudante alfabetizado e ter habilidade de comunicação verbal;
- e) Estar autorizado pelos pais e/ou responsáveis a participar do projeto;
- f) Ter assinado juntamente com os pais o termo de participação na pesquisa livremente.

Dessa forma, identificamos dez alunos com esse perfil e, após a identificação, entramos em contato com as famílias que, em vinte e quatro horas, autorizaram a participação dos alunos no projeto/pesquisa e enviaram, via Whatsapp, o termo de autorização assinado para que as crianças pudessem participar.

Do total de quatro oficinas, sete alunos tiveram participação integral, os quais consideramos como integrantes da pesquisa. Assim, tivemos sete participantes cuja identificação se deu por meio da representação: A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. Por fim, é importante mencionar que apresentaremos aqui a primeira oficina, de um total de quatro, desenvolvida com esses estudantes em que eles puderam trabalhar com um conto por nós escolhido. As demais oficinas se pautaram também em um trabalho de leitura com três livros escolhidos pelos próprios estudantes, envolvendo outros aspectos como inferências e capacidade de síntese que poderá ser visto na tese de Andrade (2025) e que, por questões de limites do escopo desse texto, não poderão ser aqui apresentadas.

Os encontros iniciais

O encontro inicial com nossos aprendizes, de modo geral, envolveu diversas ações didáticas de caráter motivacional e de interação. O primeiro contato com as crianças se deu no ambiente da biblioteca em que os estudantes foram apresentados à pesquisadora pelas coordenadoras da escola. O ambiente da biblioteca já estava preparado com uma mesa com duas cadeiras e ao lado uma mala com o título do nosso projeto o que, de início, já chamou a atenção de todos os alunos que lá entravam. A mala se configurou como um elemento surpresa do nosso encontro em que combinamos que, ao final, o estudante poderia abri-la para saber



o que lá continha e, a partir de então, receberia o convite simbólico de viajar pelo mundo dos contos nos nossos próximos encontros e ganharia uma lembrancinha desse primeiro momento conforme se pode ver nas imagens que se seguem:

Figura 1– Mala do Projeto de Leitura “Uma viagem ao mundo dos contos”



Fonte: Dados da pesquisa.

Após esse combinado acerca da mala, conversamos com os estudantes, a partir das entrevistas feitas com suas mães, acerca de suas preferências que foram, em sua maioria, confirmadas e, por vezes, foram acrescentados novos elementos, fornecidos com maior riqueza de detalhes, sobretudo quando nos dedicamos a tratar de assuntos que giravam em torno do seu hiperfoco. Dessa maneira, esse diálogo em torno de suas temáticas preferidas se constituiu como uma estratégia de aproximação com esses discentes em que seguíamos também tentando analisar suas posturas e suas formas de interação com a leitura e também com a própria pesquisadora.

Assim, com alguns estudantes, esse diálogo foi bastante frutífero, sobretudo quando indagamos sobre sua relação com a leitura e, acerca desse aspecto, obtivemos relatos de estudantes que gostavam muito de ler, enquanto outros demonstravam pouco interesse por livros e suas dificuldades próprias para o ato de ler, tais como:

- “ter a língua presa e não conseguir ler em público” (A1);
- “ter vergonha de ler em voz alta” (A4);
- “não conseguir ler palavras maiores e com sílabas difíceis” (A6);
- “não gostar de leituras muito longas” (A7).

Fonte: Dados da pesquisa

Diante desses apontamentos de obstáculos, pronunciados pelas crianças, nos colocamos como professoras/pesquisadoras que buscariam ajudá-los a enfrentar esses medos e dificuldades, mediante a realização de um projeto de leitura. Tal posicionamento foi por eles acolhido e reforçou a adesão deles ao nosso empreendimento didático.



Comparecíamos sempre aos encontros com a mala de livros e, para melhor identificação do projeto, confeccionamos uma blusa, conforme mostra a imagem 2, que divulgava a ideia pretendida com nossos estudantes. Esses elementos cotidianos nos auxiliavam a veicular no ambiente daquela escola a não vinculação direta desse projeto com os estudantes autistas, pois não desejávamos que os estudantes, conhecedores de sua condição, se sentissem como se estivessem “separados” da sala de aula por isso.

Nesse âmbito, quando os demais estudantes da escola e até mesmo os próprios participantes nos perguntavam sobre os objetivos do projeto, dizíamos que havíamos selecionado estudantes de diversificadas séries para desenvolver um projeto de leitura como parte de uma pesquisa. Em nenhum momento nossa postura foi de invidade, mas sim de preservação da identidade daquelas crianças com o fito de resguardá-las de qualquer julgamento maldoso ou de inferiorização desses sujeitos.

Figura 2 – Blusa do Projeto de Leitura “Uma viagem ao mundo dos contos”



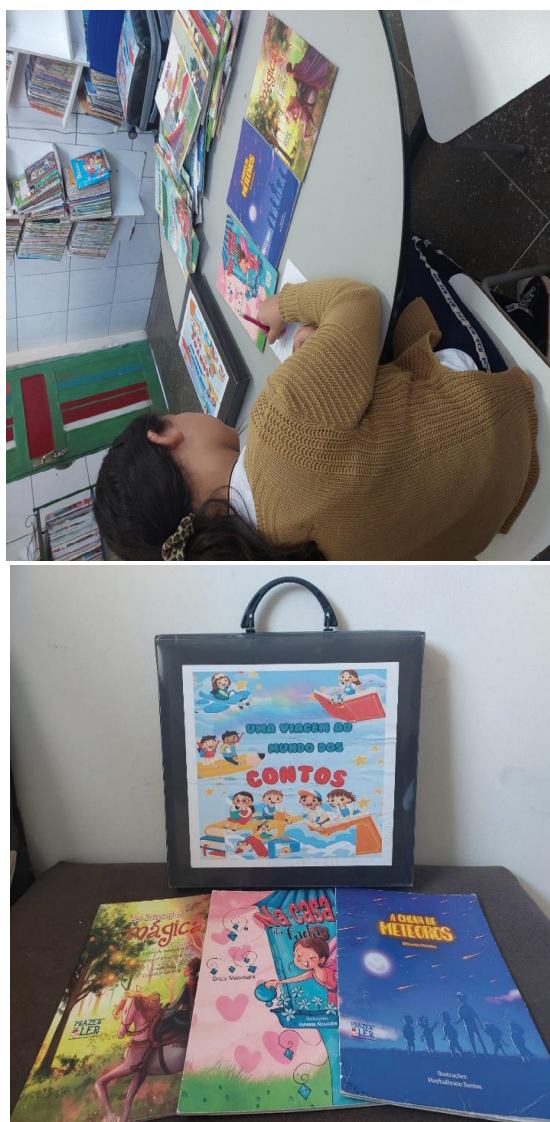
Fonte: Dados da pesquisa.

Passado esse momento de motivação e engajamento, apresentamos no segundo encontro a obra por nós escolhida “O menino e o foguete” (Paiva, 2016) para iniciarmos nosso Projeto de Leitura de contos infantis, intitulado “Uma viagem ao mundo dos Contos. Para isso, apresentamos primeiramente a capa do livro em que exploramos aspectos que seriam requeridos na primeira questão do Teste Diagnóstico: a leitura do título, as possíveis ligações da obra com a vida do aprendiz e as hipóteses de leitura que o estudante tinha.

Passado esse momento norteador e diagnóstico, solicitamos, ainda no segundo encontro, que os estudantes escolhessem as três obras que eles gostariam que fossem lidas nas próximas três Oficinas de Leitura. Destacamos aqui, que os livros pertenciam, em sua maioria, ao acervo da biblioteca da própria escola e tal atitude se pautou na questão do incentivo à leitura, posterior até mesmo ao projeto, em que os estudantes poderiam reler as obras ou buscar por novas histórias no seu próprio ambiente escolar. Após a escolha de cada livro, o aprendiz guardava-os em sua mala própria conforme mostram as imagens que se seguem.



Figura 3 – Maleta individual dos contos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Findado esse momento de prospecção inicial, descreveremos na subseção a seguir, as atividades de leitura desenvolvidas nesta Oficina do Projeto de Leitura.

A leitura do livro “O menino e o foguete”: o que os estudantes autistas compreenderam?

Conversamos com os alunos sobre o universo dos foguetes, sobre o espaço, sobre estrelas e eles nos confirmavam que gostavam desse tipo de assunto. Em seguida, apresentamos a eles o livro “O menino e o foguete”, de Marcelo Rubens Paiva. Em seguida, ao longo da apresentação do livro, mostramos aos alunos a capa, a contracapa, a folha de rosto, a fim de que eles percebessem os elementos que compõem essas partes do livro e como eles as concebiam. Então, a fim de organizarmos essa etapa da leitura, elaboramos um material para que as respostas ficassem registradas:



Figura 4: Atividade 1 do projeto “Uma viagem ao mundo dos contos”

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”



Estudante: _____
Estudo do Conto: _____

CONEXÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL



A capa, a contracapa e a folha de rosto do meu livro de contos

01. Cores marcantes na capa:



Elas simbolizam

02. O formato das letras do título e subtítulo é...

e representam...

03. A imagem em destaque é:

Ela nos traz informações sobre:

04. Ela me faz lembrar de algo da minha vida...

05. Ela me faz lembrar de alguma coisa que eu já vi antes... (pode ser um lugar, uma pessoa, uma situação, uma época, um livro lido, um filme visto...)

06. O autor:

O ilustrador:

Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as diversas perguntas apresentadas, destacamos as respostas dos alunos à pergunta de número quatro, tendo em vista que o questionamento enveredava por caminhos que, em certa medida, se relacionavam com a Teoria da Mente, uma vez que os estudantes foram conduzidos a direcionar seu foco no “outro” (a obra), numa relação de empatia com esse, retornando a si repleto das influências dessa conexão. Além disso, esse adentrar no mundo do conto possibilitava a construção de ideias e perspectivas para a leitura, impulsionando também as relações da obra com seus conhecimentos prévios.



Quadro 1 – Respostas dos alunos à pergunta quatro.

A1 - Não relacionou com nenhum aspecto de sua vida e nem do mundo, inicialmente, mas depois mencionou que a capa lembrava a Lua e as constelações sem fornecer maiores detalhes.

Hipótese de leitura: “Vai falar sobre o espaço”

A2 - Falou sobre uma cena do livro “O pequeno príncipe” que ela já tinha lido.

Hipótese de leitura: “Vai falar sobre galáxia e um sonho do menino”

A3 – O estudante falou que lembrou de uma aula de campo ao Planetário de Fortaleza.

Hipótese de leitura: “Um menino viajando para o espaço”

A4 – Não relacionou com nenhum aspecto de sua vida e do mundo.

Hipótese de leitura: “O menino que vai ao espaço e ele tem 12 ou 13 anos”

A5 – Lembrou de um personagem “Ghost Face”, mas não explicou e não relacionou com a obra.

Hipótese de leitura: “Um menino que gosta de foguete”

A6 – Mencionou que sempre vê nos desenhos animados os foguetes decolando.

Hipótese de leitura: “O menino vai ver um foguete”

A7 – Falou sobre uma série “Larvas em Marte”, porém não forneceu detalhes.

Hipótese de leitura: “Levar o menino para a Lua”

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme se nota, no tocante às relações da vida estabelecidas com a obra, apenas A2 realizou conexões mais abrangentes, apresentando aspectos de um outro livro lido e enfocando uma cena específica em que essa relação se firmou. O aluno também incorreu em um levantamento de hipóteses mais detalhado, invocando termos como “galáxia”, associado à ideia contida na ilustração e trazendo novos vocábulos como “sonho”, relacionando com o mundo que poderia estar presente na narrativa que ela ainda iria ler.

De maneira geral, percebemos, então, que os estudantes conseguiram estabelecer essas relações a partir do contato inicial com a capa do livro, porém as respostas foram vagas e imprecisas, não estabelecendo conexões mais precisas com o conto. Visualizamos esse fato nas respostas de A1, A3, A6 e A7 que apresentaram, em suas respostas, um vocabulário compatível com o mundo que se apresentou por meio da capa do livro em questão, tais como: “Lua, constelações, Planetário, foguetes e Marte”. Assim, o uso desses vocábulos pelos estudantes nos mostrou que as relações temáticas com a obra foram estabelecidas e que os discentes conseguiram fazer um breve levantamento de conhecimentos prévios para a leitura.

Ainda com relação a análise das respostas desses estudantes, pudemos perceber que as hipóteses de leitura também continham termos do mesmo campo semântico das palavras apresentadas anteriormente, entretanto, não havia um delineamento mais abrangente dessas perspectivas de leitura apontada por eles, ou seja, as hipóteses se resumiam à reprodução de palavras que eram vistas literalmente pelas imagens que compunham a capa e pela expressão verbal contida no título da obra.



Entendemos, a partir desse momento inicial, o quanto ainda é preciso investir no estabelecimento de conexões de sentido e de vivências pessoais na leitura de textos literários com os estudantes autistas, pois a Teoria da Mente (ToM) proposta, por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) aponta para um dos prejuízos fundamentais da cognição dessas crianças que é a dificuldade de atribuir crenças aos outros e, conseqüentemente, prever os comportamentos alheios. Assim, de acordo com Whalon e Cox (2020), essa possível incapacidade de compreender a perspectiva do outro compromete a compreensão em leitura, sobretudo no que tange às estruturas mais implícitas em um texto.

Ademais, levando-se em conta a questão alteritária da linguagem, assentada nos pressupostos de Bakhtin (2011), pela qual construímos todo sentido para nossa vida em constante dinâmica de interação com as percepções alheias, notamos que o olhar exotópico que era requerido dos nossos alunos ao analisar a composição da capa do livro resultou em uma atitude discente que conseguiu de maneira sutil uma identificação de caráter emocional e pessoal com a obra e, após o retorno a si mesmo, essa experiência não se amplificou da forma esperada, tendo em vista que o olhar para dentro de si não alcançou a expressividade verbal necessária para demonstrar que o “seu estar mundo” passa pelo princípio da percepção do horizonte alheio.

Em suma, reconhecemos que essa experiência inicial precisava ser direcionada de modo que os estudantes pudessem produzir novos sentidos por meio da imersão no espaço do outro para que essa compreensão resultasse na ampliação de conhecimento sobre a temática do texto.

Uma outra possibilidade de compreensão do gênero conto foi o de sabermos se os alunos compreendiam as relações multimodais. Desse modo, almejávamos saber em que medida os aprendizes compreendiam as relações de continuidade entre o verbal e o visual para o estabelecimento de sentidos. Para tal, elaboramos em um segundo momento da oficina duas perguntas para sabermos o que os alunos entendem sobre esta relação:

Quadro 2 – Segundo momento da oficina.

PROJETO DE LEITURA UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS

Momento 2: a relação entre texto verbal e não verbal durante a leitura

1. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você?
2. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião?

Fonte: dados da pesquisa.



A seguir, apresentaremos as respostas de cada aluno:

Quadro 3 – Respostas dos alunos às perguntas um e dois.

APRENDIZES	RESPOSTAS PARA OS ITENS “1” e “2”
A1	1. Incrível. Sim, têm relação com a história. 2. É a parte mais importante do conto.
A2	1. Legais. Elas têm relação e gostei dos detalhes e da paleta de cores. 2. Para ter foco e compreensão.
A3	1. Bonitas, só não mostram a Via Láctea 2. Para mostrar aos infantis mais inteligência.
A4	1. Bem legais, mas faltaram as linhas de contorno 2. Aumentar a leitura
A5	1. Incrível 2. Não sei dizer
A6	1. Legais 2. Não sei responder
A7	1. Incrível e tem sim relação com a história 2. Para saber o que estava acontecendo.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Essa atividade nos apresentou uma visão geral do que os estudantes pensavam acerca das relações verbo-visuais que compõe o gênero discursivo conto infantil que é a questão da existência de uma relação de sentido entre imagem e texto verbal que, de acordo com Callow (2020), envolve significados equivalentes, complementares ou até mesmo divergentes, referendando a importância delas para a construção dos significados da narrativa. Assim, nas respostas de A2 e A7, pudemos perceber que eles, apesar de não expressarem com clareza seus posicionamentos, conseguiram expressar a existência dessa relação e a função das imagens para auxiliar no processo de construção de sentidos na narrativa (“compreensão”), para engajar e motivar a leitura (“foco”) e para estabelecer a ideia de um *continuum* (Serafim, 2016) entre texto verbal e imagético que se estabelece no fluir da narrativa (“saber o que está acontecendo”).

De igual maneira, A3 e A4 apresentaram que as imagens podem impulsionar o processo de compreensão no tocante ao alcance de uma maior apropriação das ideias do texto (“aumentar a leitura”) bem como de, na relação dialógica que se estabelece, gerar novos conhecimentos (“mostrar aos infantis mais inteligência”). Importante destacar que expressões como as utilizadas pelo aprendiz A1 (“É a parte mais importante do conto”) são muito comuns, pois as crianças tendem a encontrar nas imagens um suporte de sentido para aquilo que muitas vezes não ficou muito claro no texto verbal.

De fato, os estudantes revelaram possuir certo conhecimento das características básicas desse gênero, tendo em vista que, nessa faixa de escolaridade, eles têm bastante contato com esse tipo de literatura em que, por vezes, é feito um trabalho de leitura, pautado na resolução de uma atividade chamada de



“Ficha de Leitura”, produzida, muitas vezes, pela própria editora. No entanto, apesar desse saber já adquirido, é necessário um trabalho com propostas que envolvem as noções da Multimodalidade, tendo em vista que pessoas no espectro autista podem apresentar “pensamento visual”. A partir disso, compreendemos que autistas pensam e raciocinam com mais facilidade por meio de imagens e sistemas visuais e que os conhecimentos do âmbito multimodal podem se constituir como uma ferramenta de impulsionamento dos saberes em torno das questões de compreensão leitora.

Por fim, concluímos a oficina com atividades que exigiam dos alunos a compreensão de questões mais voltadas para o texto escrito. No primeiro momento desta etapa, notamos que os alunos se distraíam ou avisavam que estavam cansados, o que nos fez mudar de estratégia para garantirmos a continuidade do projeto.

Decidimos, portanto, que os estudantes responderiam as perguntas de forma oral e que a própria pesquisadora registraria as respostas orais deles e, para manter o grau de fidedignidade dessa escuta, todas as respostas orais foram gravadas em aplicativo de gravação de áudio de celular, catalogadas e armazenadas em pastas. Nessa transcrição, mantivemos as ideias principais dos estudantes e enfatizamos que os participantes não só forneceram uma resposta pronta para tal atividade, mas foram tecendo comentários e organizavam seus pensamentos enquanto oralizavam suas respostas.

Figura 5: Atividade após a leitura do gênero conto.

05. CONVERSA APÓS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião:

a. Por que os pais do menino falaram que tinha sido apenas um sonho?

Porque ele foi de foguete

b. Por que, na escola, os colegas não acreditaram no menino?

Porque ele não se lembrava como era o abajur.

c. E o vovô? Por que ele acreditou?

Porque o menino foi pro espaço

d. Esse menino não tem nome na história. Que nome você daria para ele? Por quê?

João. Porque o nome é legal.

e. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você?

Elas não tem relação porque fala sobre o espaço

f. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião?

Para não esquecer.

Fonte: dados da pesquisa.

Esta última etapa do projeto também nos trouxe uma questão em relação ao *layout* e aos modelos das questões, ou seja, exploramos as questões de apresentação visual da atividade em seus formatos, a disposição delas no papel, observando o tamanho da letra, bem como a modalidade das questões e dos recursos disponibilizados para eles respondê-las. Assim, continuando a última etapa, remodelamos as questões acrescentando imagens para que eles pudessem continuar e concluir a participação.



Figura 6 – Atividade com o Conto “O menino e o Foguete.”

c. Agora escreva abaixo das imagens os principais acontecimentos da narrativa:

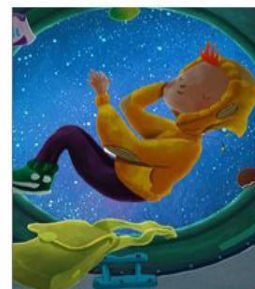
O menino e sua paixão pela Lua
O presente do avô
A transformação da imaginação
A aventura espacial
A promessa de uma nova aventura



O menino e sua
paixão pela Lua



O presente do
avô



A aventura espacial



O menino e sua
paixão pela Lua



A transformação da
imaginação

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pôde observar, uma simples formatação da questão fez com que essa deixasse de ser uma tarefa em que se requeria a cópia de informações obtidas após a recapitulação da história lida, gerando um maior esforço físico e mental por parte da criança, para ser uma questão que primava efetivamente pela habilidade de relacionar o texto verbal e não-verbal e as informações e conhecimentos obtidos após a leitura pelo procedimento de síntese. Esses tipos de adequações foram por nós idealizadas, tendo em vista, também, que se tratavam de uma das últimas questões da atividade e, devido ao possível cansaço gerado ao longo da leitura e dos exercícios por alguns alunos, resolvemos implementá-las para concluirmos o projeto sem a desistência de algum participante ou até mesmo a negativa deles em responder as últimas atividades.

Por fim, é importante frisar que as oficinas foram feitas de modo individual e processual. Uma proposta de oficinas como esta é relevante porque se constitui como um recurso possível e acessível de se trabalhar com os alunos autistas verbais a sistematização e o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora.



Considerações finais

O nosso objetivo principal se centrou no desenvolvimento de um estudo sobre a compreensão do gênero conto infantil por alunos com o Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, priorizamos o critério de comunicação verbal dentre esse público com TEA, tendo em vista que no processo proposto, necessitaríamos que o estudante pudesse verbalizar seus pensamentos e assim pudéssemos registrar as respostas obtidas.

No âmbito didático-metodológico, esse trabalho contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora em alunos autistas dado o seu caráter interacional e discursivo que favorece a criação de uma postura leitora mais ativa e reflexiva que contribui significativamente para a construção dos sentidos de um texto. Além disso, o ensino da leitura, vinculados a aspectos do cotidiano dos alunos bem como à linguagem verbal e não verbal auxiliou os aprendizes no processo de construção dos sentidos do texto.

Por fim, o projeto nos mostrou que, muitas vezes, é necessária uma mudança de rota quanto à realização de um trabalho com este público: o comportamento deles ao longo deste trabalho nos mostrou que a melhor forma de os envolver nas atividades é mesclar imagens para a realização das atividades e elaborar enunciados curtos para que os alunos respondam as questões de forma engajada e autônoma. Tal situação nos permite concluir que é sim possível um trabalho com a leitura literária e suas nuances para este público desde que a atividade seja adaptada às condições singulares desses leitores.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ANDRADE, A. P. O. de. **Leitura dialógica e multimodalidade na formação de leitores autistas: uma intervenção com contos infantis no ensino fundamental**. 2025. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ADAM, J.M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. [et al]. - São Paulo: Contexto, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a theory of mind? **Cognition**, Bethesda, v.21, p. 37-46, 1985.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/CNE, 2018.

CALLOW, J. **Show Me**: Principles for Assessing Students' Visual Literacy. The Reading Teacher. International Reading association. ISSN: 0034-0561. 2008, p. 616-626.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DAMASIO, R. A.; MAURER, R.G. A neurological model for Childhood Autism. **Archives of Neurology**. V. 35, p. 777-786, 1978.

FRITH, U. **Autism**: explaining the enigma. Oxford: Blackwell Publishing, 1989.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2025.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. **A land we can share**: Teaching literacy to students with autism. 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto**: suas histórias, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro, Bloch, 1972.

PAIVA, M. R. **O menino e o foguete**. São Paulo: Fundação Itaú, 2017.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

SERAFIM, M. de S. Avaliação das estratégias de leitura de leitores alfabetizados e não alfabetizados: compreendendo o gênero textual conto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES, 7., Fortaleza, 9-11 nov. 2016. **Anais**. Fortaleza: UFC, 2017. p. 533-552.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

STEINBRENNER, J. R. et. al. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. Disponível em: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2026.



WHALON, K.; COX, S. K. O papel da teoria da mente e da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 10-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655487>. Acesso em: 20 ago. 2026.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M.F. A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v.57, n.2, p.93-101, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>. Acesso em: 20 ago. 2026.

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa: esta pesquisa foi implementada de acordo com os atuais padrões éticos, registrada no ano de 2024 e aprovada pela Plataforma Brasil com o parecer nº 7.677.386 no ano de 2025.

Recebido em: 29/03/2026

Aceito em: 23/08/2026