

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL
EM CRIANÇAS AUTISTAS**

Nilziele Alves dos Santos (FNSL)

nilziele10@gmail.com

Elissandro dos Santos Santana (FNSL)

elissandross@gmail.com

Ana Joaquina Amaral (FNSL)

anajoaquina@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas das contribuições da Contação de história na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Síndrome do Espectro Autista. O espaço de pesquisa foi uma escola privada de Porto Seguro que, por razões ético-científicas, terá o nome resguardado, haja vista que não houve autorização para a divulgação. A pesquisa se configurou como bibliográfica e empírica, classificando-se, quanto aos objetivos, como exploratória, e, no que se refere aos procedimentos metodológicos, como relato de experiência e/ou de memórias a partir de observações e reflexões de uma docente em formação em Pedagogia na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas fontes primárias e secundárias de autores/as com produções sobre um objeto de estudo. Diante da fundamentação teórica sobre o papel que a Contação de história desempenha no desenvolvimento da linguagem verbal da criança e apresentação dos conceitos e especificidades da Síndrome do Espectro Autista, corroborou-se que a contação de histórias na Educação Infantil proporciona momentos lúdico-pedagógicos positivos para a aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento da linguagem verbal, favorecendo o desenvolvimento cognitivo-linguístico-social da criança autista.

Palavras-chave:

Contação de história. Síndrome do Espectro Autista.
Desenvolvimento cognitivo-linguístico-social.

ABSTRACT

This work presents the main contributions of Storytelling in Early Childhood Education to the development of oral language in children with Autism Spectrum Syndrome. The research space was a private school in Porto Seguro which, for ethical-scientific reasons, will have its name protected, given that there was no authorization for disclosure. The research was configured as bibliographic and empirical, classifying itself, in terms of objectives, as exploratory, and, with regard to methodological procedures, as a report of experience and / or memories based on the observations and reflections of a teacher in training in Pedagogy at Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. For bibliographic research, primary and secondary sources of authors with productions on an object of study were used. In view of the theoretical foundation on the role that Storytelling plays in the development of the child's verbal language and presentation of

the concepts and specificities of the Autistic Spectrum Syndrome, it was corroborated that storytelling in Early Childhood Education provides positive playful-pedagogical moments for learning and, consequently, for the development of verbal language, favoring the cognitive-linguistic-social development of the autistic child.

Keywords:

**Storytelling. Autistic Spectrum Syndrome.
Cognitive-linguistic-social development.**

1. Algumas considerações iniciais sobre a contação de história como gatilho para o desenvolvimento da linguagem da criança autista

O estudo em questão teve como sujeito de pesquisa uma criança com Síndrome do Espectro Autista em uma experiência docente no ano de 2019, ainda como docente em formação em Pedagogia. Daí surgiu a necessidade por estudar este objeto, dado que, na experiência com a contação de história em sala de aula, percebeu-se nesse processo que o ato de contar–narrar servia como gatilho para o desenvolvimento da linguagem oral da criança autista observada.

Para avançar no debate acerca do problema de pesquisa aqui em pauta, cabe apresentar, ainda que em caráter básico, o conceito de autismo. Sendo assim, pode-se afirmar que o autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida fazendo a criança reagir a alguns estímulos de maneira excessiva, enquanto a outros reage debilmente. Muitas vezes, a criança se “ausenta” do ambiente que a cerca e das pessoas circunstantes a fim de bloquear os estímulos externos que lhe parecem avassaladores. O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior. (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 18). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a um grupo de características enquadrado em um espectro e compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (BRENTANI, 2013). Indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 41).

Assim, é necessária a observação dos comportamentos de uma criança com suspeita de TEA e evidenciar os comportamentos que são a-

típicos em comparação com aqueles que estão presentes no curso natural de desenvolvimento de uma criança. Deve-se ter atenção, principalmente, nas dimensões de orientação e comunicação social e não avaliar se algum sintoma está ausente ou presente na criança (PETERSEN; WAINER, 2011).

As causas do TEA ainda são desconhecidas, mas as pesquisas na área avançam a cada ano. Provavelmente, há uma combinação de fatores que levam ao autismo. Sabe-se que a genética e um agente externo desempenham um papel chave nas causas do transtorno.¹

No Brasil são utilizados dois critérios oficiais de diagnóstico: o CID-10 (Código Nacional de Doenças) e o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). DSM é o dispositivo oficial que dá o diagnóstico psiquiátrico nos Estados Unidos e em grande parte do mundo e tendo assim uma grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS). O CDI-10 é adotado pelo SUS e abrangem todas as doenças, inclusive, os transtornos mentais.

Nos últimos anos, o processo de inclusão escolar da criança com TEA é discutido, principalmente, na etapa da Educação Infantil, pois ampliar as discussões em torno deste objeto é importante para avanços em torno de políticas de desenvolvimento e inclusão. Uma criança com TEA apresenta dificuldades de interação social, comportamental e na comunicação, o que pode acabar prejudicando seu desenvolvimento infantil. Na atualidade, entre todas as situações da vida de uma pessoa com deficiência, a mais desafiadora é a sua permanência na escola regular. Hoje, pratica-se a tentativa de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, por isso, os professores agora estão sendo preparados para adaptarem a prática pedagógica para que as crianças com deficiência sejam inclusas e permaneçam na escola.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

¹ <https://www.folhadonorooeste.com.br/colunas/transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Autora: Yesenia Medina.

Crianças com transtorno do espectro autista apresentam dificuldades de interação social, dificuldades de comunicação e comportamentos variados. Ainda é possível perceber as dificuldades de aceitação de crianças com deficiências nas escolas. Nessa linha, é oportuno apresentar o que afirma a Declaração de Salamanca:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação. (UNESCO, 1994, p. 27-8)

As escolas regulares se sentem desafiadas ao processo de inclusão de alunos que apresentam alguma deficiência o que leva muitos/as pesquisadores/as, educadores/as a indagarem sobre os motivos que fazem com que isso aconteça? Uma das respostas é que, para as escolas, é mais cômodo e fácil continuar a rotina de forma linear.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de esta a ter de se adaptar a concepções predefinidas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994, p. 7).

Silva, Gaiato e Reveles (2012) discorrem que o desempenho escolar de crianças com TEA dependerá do nível de comprometimento do transtorno, tendo em vista que crianças com um nível mais grave tendem a apresentar um maior atraso mental e permanecem dependentes. Já crianças com um nível mais leve ou apenas com traços autistas, acompanham o desenvolvimento na escola. No entanto, o apoio e adaptações que a criança com TEA recebe na escola também podem influenciar o seu desempenho.

2. As principais dificuldades de linguagem pela criança autista

Uma linguagem muito limitada até os cinco anos de idade são um indicador de que há uma grave incapacidade na vida adulta. As intervenções a fim de desenvolver a comunicação são uma prioridade na vida da criança com espectro do autismo. O atraso ou a ausência da linguagem é a principal característica para que os pais procurem ajuda de especialistas

e é importante que a intervenção médica seja feita o quanto antes, pois o atraso da ajuda pode ocasionar problemas ou irreversão do quadro, como a não formação do uso das palavras ou a formação de frases. Crianças com espectro do autismo apresentam anomalias que podem incluir atraso do início do balbúcio nos primeiros meses de vida e realização de gestos incomuns, diminuição das respostas e padrões vocais inesperados. Normalmente, crianças com TEA não farão pedidos ou não compartilharão experiências vividas no dia a dia.

O desenvolvimento da linguagem não costuma acontecer de forma igualitária quando se trata do autismo. Nessa linha de raciocínio, autores como Hobson (1995), Bosa (2002), Sigman e Capps (2000), Jordan e Powel (1995) convergem na ideia de que a aprendizagem da linguagem vem desde sempre se mostrando um aspecto crítico em sujeitos com a síndrome do autismo. Tais autores explicam que comumente a aquisição da linguagem por uma criança autista no processo de interação preliminar à fala é bloqueada por distúrbios típicos da Síndrome do Espectro Autista. Com o objetivo de investigar o bloqueio causado pelo autismo desde a linguagem pré-verbal, Sigman e Capps (2000), Hobson (1995) e Bosa (2002) buscaram um apoio nas categorias criadas por Bates, Camaioni e Volterra para identificarem os atos coloquiais das crianças. Os atos coloquiais são gestos protoimperativos e protodeclarativos.

Para Hobson (1995), as cenas de ação conjunta são fundamentais no processo de aquisição da linguagem, mas como há um desinteresse em compartilhar as suas experiências e ações, esse processo de ação conjunta não acontece. Sigman e Capps (2000) reforçam a importância da ação conjunta para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas. Outro aspecto fundamental na aquisição de linguagem é o jogo simbólico, mas como a criança autista apresenta esse déficit, Hobson (1995) explica que a criança em seu desenvolvimento “normal” apresenta suas capacidades simbólicas dentre os dois anos de vida. E as crianças com diagnóstico do autismo com ou sem déficit cognitivo apresentam dificuldades nessa área, pois segundo Hobson (1995) existia uma relação entre a capacidade simbólica do sujeito e suas respectivas capacidades linguísticas.

Diante disso, é possível entender que a capacidade da criança construir mentalmente e lidar com os símbolos são a base para a aquisição de um sistema linguístico, e visto que está bloqueado o uso de simbolismo de segunda ordem e lembrando que no desenvolvimento da linguagem há uma prévia no desenvolvimento de um símbolo de primeira

ordem por parte da criança. Sendo assim, esse símbolo passa a construir uma base sólida para a construção de um sistema simbólico complexo, desenvolvendo, deste modo, o potencial necessário para a manipulação do símbolo de segunda ordem. Porém, Hobson (1995) afirma que em relação ao espectro do autismo, esse desenvolvimento pode apresentar falhas que podem comprometer o percurso natural do desenvolvimento da linguagem.

3. A contação de história na sala de aula com crianças autistas na educação infantil

No espaço escolar, na etapa da Educação Infantil, evidencia-se que quanto mais lúdica é a aula, mais resultados ela dará e a contação de história é um ponto de partida essencial para enriquecer a aprendizagem. Nessa linha, Tahan sinaliza o seguinte:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, “Tenham vida e possam cativar a atenção”. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos. (TAHAN, 1966, p. 16)

O ato de contar reúne e fazendo isso, inclui, agrega. O professor deve buscar formas e estratégias para que todos sejam não somente incluídos, mas, também, inseridos no processo de ensino e de aprendizagem. Ele pode começar a partir da organização do espaço, da distribuição de objetos, de um material de apoio que possa enriquecer as aulas e as tornar mais satisfatória para todos. Fazendo assim dessa forma, todos serão inclusos nas atividades escolares.

A prática da inclusão implica numa função de um valor universal, que é o desenvolvimento humano, e para que de fato isso ocorra é necessário desconstruir as práticas segregacionistas e rever concepções e valores, assumindo um compromisso de produzir culturas, entendendo-se assim que inclusão seja essencialmente abrir-se para a vida, mesmo dentro de toda a complexidade das relações humanas. (BRASIL, 2014)

É muito importante que todas as crianças participem das atividades e tenham oportunidades iguais. Que experimentem e vivenciem tudo o que faz parte da rotina escolar, pois educação é:

Um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola como instituição social, deve representar a vida presente – uma vida tão

real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais. (PI-NAZZA, 2007, p. 81)

Acredita-se que é estimulando as crianças a criarem e a imaginarem que se dá um grande avanço no desenvolvimento sócio cognitivo e leitor, por isso, é de grande importância a contação de histórias, pois por meio desse mecanismo ocorre o desenvolvimento das crianças e uma grande melhoria no desempenho escolar.

4. *Relatos de experiência em sala de aula na educação infantil*

O trabalho foi desenvolvido em uma escola privada da rede de ensino de Porto Seguro. A referida instituição tinha em torno de 50 crianças matriculadas, na época, com idade entre 06 meses e 05 anos e 12 meses, em período integral, das 7 h às 19 h. As crianças recebidas na escola são de famílias de classe média de todo o município.

A escola funcionava de modo que quando a criança não estava em sala de aula ela estava no contra turno integral, junto com crianças de idades diferentes, onde eram ofertadas atividades educativas como contação de histórias, filmes, desenhos animados, brinquedo teca, massinhas de modelar, descanso, refeições, brincadeiras ao ar livre.

A ideia de contar histórias em espaços diferentes surgiu a partir do diálogo com outra colega de trabalho, mesmo sendo em tempo reduzido e apressado. O momento da contação de histórias era muito esperado por todas as crianças. Ocorria duas vezes por semana, no período matutino e vespertino, com crianças de diferentes idades juntas, com duração de 40 minutos. Para enriquecer esse momento, na escola havia um tapete colorido enorme que era colocado em baixo das árvores e o espetáculo estava pronto para começar. Demorava um pouco, até que as crianças se acalmassem para esse momento, pois como as idades eram diferentes, era necessário organizar os menores na frente e os maiores atrás, colocar quem gostava de correr na hora da contação mais próximo da história e assim iniciava a hora do conto.

Os livros eram escolhidos na própria biblioteca da escola. Eram selecionados aqueles que eram capazes de despertar a formação do caráter das crianças, levando em conta as narrativas que provocassem várias

reações e sentimentos. Sempre que ouvia o nome do livro que iria ser contado, as crianças faziam associação com o mundo real deles.

O livro mais usado na hora do conto e que elas sempre pediam para recontar a história era Maria que ria (ROSINHA). A narrativa trazia uma lição transmitida pela personagem que eles assemelhavam a dois colegas que existiam na escola, uma coleguinha que chorava por tudo Ruth (nome fictício, por questões ético-científicas) e Marcos (nome fictício, por questões ético-científicas) que também chorava, e na hora que ouviram o nome da história, todos falaram que eles podiam ser iguais a Maria que Ria, já que mesmo em situações ruins, Maria ria, pois havia percebido que tal ato era melhor do que chorar.

No momento em que essa comparação apareceu entre os alunos, foi possível verificar, na prática, a teoria se materializando em torno de uma das contribuições da contação de história, o poder da imaginação. Em seguida, começou-se a falar sobre como é bom sorrir e quais os motivos que levavam Ruth a chorar. E então a própria Ruth disse que não iria chorar mais e todos ficaram felizes, porque quando Ruth chorava incomodava a todos, por não saber o que era e, às vezes, por Ruth saber resolver, mas, ao invés disso, ela chorava. Naquele instante, uma criança perguntou por que o colega Marcos chorava sem motivos e o porquê dele não estar presente na hora do conto, ou observar a contação de longe. Foi um momento em que não se esperava que acontecesse ou surgisse o interesse pelo assunto. Marcos era uma criança autista. Se explicássemos às crianças somente que ele era autista, é evidente que elas não entenderiam, por isso, explicamos que ele participava do jeito dele e que, às vezes, ele chorava porque nem sempre conseguia entender as situações como os demais, que Marcos entendia como um bebê, por isso, todos deveriam ter paciência e muito cuidado com ele, assim como deveriam ter com outros colegas. Todos ficaram em silêncio e com um olhar misterioso.

Com o passar do tempo, percebemos que as histórias contadas com recursos como objetos, música, fantoches, adereços e dobraduras de papel despertavam mais o interesse das crianças e, principalmente, o de Marcos, que, mesmo de longe, se envolvia com a história e até se aproximava para pegar em algo e acabava sentando por alguns minutos.

Tivemos a oportunidade de contar histórias bem legais como a do Galinho Gripado (Denise Batista) e a do Diego, o peixinho Dourado (Matt Buckingham). Narrativas que passavam uma grande lição. Foi um momento mágico no qual todos viajavam na imaginação. Confecciona-

mos um galinho feito de borrifador e quando ele espirrava, jorrava água molhando a todos, e era a alegria da criançada. Também levamos um peixinho no aquário para representar Diego e todos ficaram encantados. Marcos saiu mais uma vez do seu cantinho e veio até a turma para ver do que se tratava, ficou por alguns minutos e depois saiu.

Sempre que eram contadas novas histórias, as crianças pediam para contar alguma que já tivesse sido contada antes e sempre abríamos espaço para que eles recontassem ou contassem alguma história a partir da própria imaginação delas. Era um momento de euforia, pois todos queriam contar, mas, como o tempo era limitado, abríamos espaço para três crianças a cada dia do conto. Marcos ficava sempre observando, compreendendo a partir do próprio universo, tudo o que ocorria.

Diante dos pedidos de alguns, e seguindo a rotina da escola, era feita a roda cantada, momento e espaço, em que se narravam histórias cantando ou se contava uma história e, após isso, cantava-se uma música para que todos pudessem dançar. No início, houve resistência de algumas crianças, pois muitas delas eram tímidas e, por isso, tinham vergonha de dançar. Marcos apresentava resistência por ser em um lugar fechado, mas, em diversos momentos, ele observava a todos de longe. Em alguns dias, ele entrou rapidamente, em outros a música lhe incomodava e lhe causava irritação.

5. *Avaliações de resultados a partir da empiria em sala de aula com criança autista*

Os resultados obtidos com a contação de história foram positivos, pois era possível observar o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. O anseio e a felicidade que demonstravam ao ouvir as histórias era algo maravilhoso, sempre estavam dispostos a participar respondendo às perguntas e se identificando com a história fazendo a transição do imaginário ao real. Ressaltando que o resultado positivo teve um valor maior quando as crianças eram convidadas a participar da história ou a recontar as histórias. Isso fortalecia a autonomia e as incentivavam a participar de todas as atividades.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o

que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tais quais estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo. (RCNEI, v. 3, p. 144)

Marcos apresentou grande interesse pelas histórias contadas no pátio quando tinha uma quantidade menor de crianças. Ele observava em pé e mais próximo e até chegando a sentar no colo das tias na hora do conto. Sua grande curiosidade era quando acontecia à roda cantada, Marcos já fazia alguns movimentos com o corpo, deitava no tapete e tinha expressões faciais felizes, ele se mostrava bem à vontade e o som já não mais o incomodava. Percebendo o interesse de Marcos pelas rodas cantadas, foram experimentadas várias formas de contar. Fizemos a experiência de contar em sala de aula e funcionou muito bem; experimentamos contar histórias em um ambiente fechado que era a sala de vídeo e Marcos reagiu muito bem. Os próprios colegas comentavam que ele não chorava mais como antes. Mesmo existindo dias em que ele não estava bem, o momento de contar histórias para ele era esperado.

Então o desenvolvimento da atenção, o entendimento e a compreensão da contação de história foram mais representativos para as crianças com a dinâmica a partir da música e dos objetos, visto que o uso de ferramentas práticas, visuais, auditivas, leva a criança a se encantar pela história, o que atrai sua atenção e, conseqüentemente, o entendimento da mesma. Por diversas vezes, as crianças folhearam os livros que eram de fácil acesso a elas e Marcos sempre pegava algum gibi e o levava para o pátio da escola. Tal fato confirma que a contação de história é o passo mais importante para a formação de leitores e que a estratégia de contar histórias é o caminho mais viável e prazeroso para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, Bárbara Gorziza. *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32307>. Acesso em 20 de junho de 2020.

ANDRIOTTI, Carla Simone Ribeiro. “*Eu, o Kessi*”: A construção da linguagem em crianças com autismo. Disponível em: <https://www.lume>.

ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25207/000751708.pdf?sequence=01&isAllowed=y. Acesso em 20 de junho de 2020.

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Reflexão e Crítica*, p. 1-12. Porto Alegre, 2002.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. CORDE. VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas-CAT / SEDH em dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/>. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso: 12 fev. 2016.

BRETANI *et al.* Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 35, supl. 1, p. 62-72, 2013.

BIOLCHI, Graciane. OLIVEIRA, Siderlene Muniz. *Contação de Histórias na educação infantil*: Meio de desenvolvimento da linguagem. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2019/01/4-Relato-Conta%20a%20de-hist%20rias-na-educa%20a%20-infantil-37-%2093-44.pdf> Acesso em 25 de junho de 2020.

GARCIA, T.; RODRIGUEZ, C.A criança Autista. In: R. BAUTISTA, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina Livro. 1997. p. 249-69

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. Trad. de Sergio Flaksman. São Paulo: Schwarez, 2002.

HOBSON, R. P. *Autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza, 1995.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-24, Brasília, 2012.

JANERT, Sibylle. Reaching the young autistic child. Reclaiming non-autistic potential through communicative strategies and games. *Free Association Books*: London, 2000.

JERUSALINSKY, A.; Fendrik, S. (Org.). *O livro negro da psicopatologia contemporânea*. São Paulo: Via Lettera, 2011.

JORDAN, R. e POWELL, S. *Understanding and teaching children with autism*. West Sussex, England: John Wiley & Sons, 1995.

KISHIMOTO, T. M.; Pinazza, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVERA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs), *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo um futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMONS, Emellyne Silva de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; RAMOS, Cíbele Shírley Agripino. *Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf> Acesso em 28 de junho de 2020.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca *et al.* *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Disponível em: <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acesso em 20 abril de 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão social: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 12-20

MIURA, Regina Keiko Kato. Inclusão Escolar de Pessoas com Espectro do Autismo: análise da escrita após a leitura de história infantil. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de P.; SUPLINO, Maryse; WALTER, Cátia C. de F. (Orgs). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE: M & M, 2013.

PAPALIA, D.; Olds, S.; Feldman, R. *O mundo da criança*. 8. ed. Lisboa: McGrawHill, 2001.

PASTORELLO, M. C.; ANGELO, A. A.; TORRES, S. P. A importância da “contação” de histórias para o processo de alfabetização e na formação de leitores. *Revista Mediação*, v. 6, p. 12fev./jul. 2015.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETERSEN, C.; WAINER, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte*. Porto Alegre: Artmed. 2011.

RESENDE, Marina Silveira, Samira Pontes, Roberto Calazans. *O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência*. Disponí-

vel em: <http://200.229.32.43/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9523.2015V21N3P534>Acesso em 18 de maio de 2020.

REFERENCIAL curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. In: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (Orgs). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SANTO, Antónia Maria Espírito, Maria Madalena Coelho. *Autismo “perda de contacto da realidade com exterior”*. Disponível em: https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56734087/Autismo_-_Perda_de_contato_com_a_realizade_exterior.pdf?1528225834=&response-content. Acesso em 01 de maio de 2020.

SIGMAN, Marian; CAPPS, Lisa. *Niños y niñas autistas: Una perspectiva evolutiva*. Trad. de Rock Filella. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Themyllé Tavares. *A mediação do professor da educação infantil com uma criança com transtorno do espectro autista*. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15294/1/TTS29052019.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2020.

SILVA, Josenildo Pereira. *Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer?*. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070050> Acesso em 15 de abril de 2020.

SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educereet Educare – Revista de Educação*, v. 6, n. 12, p. 235-49, Unioeste – Campus Cascavel, jul./dez. 2011.

SOUZA, Linete Oliveira, Andreza Dalla Bernardino. *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643/4891>. Acesso em 15 de abril de 2020.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da defectologia*. Madri: Visor, 1997.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.