

**O QUE É ENSINAR
LITERATURA NA ESCOLA?
ESTRATÉGIAS DE
MEDIÇÃO LITERÁRIA
INCLUSIVA**

**WHAT DOES IT MEAN TO TEACH LITERATURE IN SCHOOL? STRATEGIES
FOR LITERARY MEDIATION**

Linguística & Letras e Artes • 09/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775683497](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775683497)

Júlio Luís Assunção Vasconcelos¹

RESUMO

Este artigo discute os desafios e as possibilidades do ensino de literatura na escola, com foco no ensino fundamental, e propõe estratégias de mediação literária para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na primeira parte, critica-se o modelo tradicional de ensino de literatura, ainda predominante, que reduz o texto literário a pretexto para investigação linguística e análise histórica de períodos e estilos de época. Esse enfoque, além de cansativo, afasta os jovens leitores, que convivem com linguagens digitais mais dinâmicas e atrativas. Com base em autores como Antônio Candido, Compagnon e Magda Soares, defende-se um ensino de literatura centrado na reflexão, na formação do pensamento crítico e na valorização da cultura local e das minorias, superando o uso meramente gramatical do texto. Na segunda parte, o artigo aborda a mediação literária como recurso fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da compreensão e da socialização de crianças com TEA. São identificados desafios típicos desse público, como dificuldades na interpretação de metáforas, implícitos e aspectos pragmáticos da linguagem. Em seguida, apresentam-se sete estratégias práticas de mediação: uso de recursos visuais de apoio; leitura compartilhada e dramatização; reconto e narrativas colaborativas; conexão com interesses específicos da criança; exploração multimodal da obra (sons, imagens, aplicativos); discussão guiada sobre sentimentos e personagens; e repetição controlada para reconhecimento de padrões linguísticos. Conclui-se que a mediação literária para pessoas com TEA exige sensibilidade teórica e prática, não para "normalizar" a experiência de leitura, mas para criar condições de acesso e participação, respeitando as singularidades do espectro e reconhecendo a literatura como direito fundamental de todos.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Mediação literária. Transtorno do Espectro Autista. Formação de leitores. Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses the challenges and possibilities of teaching literature in schools, focusing on elementary education, and proposes literary mediation strategies for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The first part critiques the traditional model of literature teaching, still prevalent, which reduces literary texts to a pretext for linguistic investigation and historical analysis of periods and stylistic schools. This approach, besides being tedious, drives young readers away, as they are immersed in more dynamic and attractive digital languages. Drawing on authors such as Antônio Candido, Compagnon, and Magda Soares, the article advocates for literature teaching centered on reflection, critical thinking development, and the appreciation of local and minority cultures, overcoming the merely grammatical use of texts. The second part addresses literary mediation as a fundamental resource for language development, comprehension, and socialization of children with ASD. Typical challenges of this population are identified, such as difficulties in interpreting metaphors, implicit meanings, and pragmatic aspects of language. Subsequently, seven practical mediation strategies are presented: use of visual support resources; shared reading and dramatization; retelling and collaborative narratives; connection with the child's specific interests; multimodal exploration of the work (sounds, images, apps); guided discussion about feelings and characters; and controlled repetition for recognition of linguistic patterns. The article concludes that literary mediation for individuals with ASD requires theoretical and practical sensitivity — not to "normalize" the reading experience, but to create conditions for access and participation, respecting the

singularities of the spectrum and recognizing literature as a fundamental right for all.

Keywords: Literature teaching. Literary mediation. Autism Spectrum Disorder. Reader development. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na escola brasileira, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, tem enfrentado uma crise silenciosa, porém profunda. De um lado, perpetuam-se práticas pedagógicas ancoradas em periodizações históricas, catalogação de escolas literárias e uso do texto literário como mero pretexto para exercícios gramaticais e análise linguística. De outro, observa-se o progressivo afastamento dos jovens leitores, cada vez mais imersos em linguagens multimodais e dinâmicas oferecidas pelas mídias digitais. Essa distância entre a escola e o aluno não é fruto do acaso, mas sim de uma tradição de ensino que desconsidera a literatura em sua potência estética, reflexiva e transformadora.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o que significa, afinal, ensinar literatura na escola. Mais do que transmitir informações sobre épocas e autores, o trabalho com o texto literário deve formar leitores críticos, capazes de interagir com sua cultura, refletir sobre sua realidade e construir sentidos partilhados. Autores como Antônio Candido, Compagnon e Magda Soares nos ajudam a compreender a literatura como um sistema vivo de comunicação inter-humana, cuja função formadora não pode ser sacrificada em nome de uma didatização empobrecida.

Entretanto, esses princípios gerais – embora necessários – não são suficientes quando ampliamos nosso olhar para a diversidade dos

sujeitos que habitam a sala de aula. Em particular, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demandam estratégias específicas de mediação literária que respeitem suas singularidades linguísticas, cognitivas e sensoriais. A literatura, que para muitos é fonte de prazer e abstração, pode representar um desafio para crianças autistas devido às dificuldades com metáforas, implícitos e aspectos pragmáticos da linguagem. No entanto, exatamente por isso, ela se configura como um campo privilegiado de desenvolvimento – desde que mediada de forma intencional, afetiva e multimodal.

O presente texto está organizado em duas partes complementares. A primeira parte discute as concepções tradicionais de ensino de literatura, suas limitações e os fundamentos para uma prática mais reflexiva e culturalmente sensível. A segunda parte, ancorada em teóricos da linguagem e do autismo, apresenta estratégias práticas de mediação literária voltadas a crianças com TEA, destacando o papel do mediador como elo entre o leitor e a obra. Ao final, propomos que o direito à literatura – para todos, sem exceção – é parte indissociável de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

2. ENSINO DE LITERATURA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Antes de começarmos a discorrer sobre o ensino de literatura na escola e como se dá a prática de leitura do texto literário em sala de aula – mais especificamente no ensino fundamental – faz-se necessário deixarmos de reverenciar pensamentos ultrapassados, acepções de literatura pelas quais, durante anos, tem-se assumido o direcionamento das atividades de ensino da mesma, limitando-a ao pretexto de investigação linguística apenas.

Assim, algumas concepções adotadas dentro do processo ensino-aprendizagem de literatura têm sido responsáveis por afugentar os leitores em formação, nossos alunos, principalmente os jovens, que, no momento atual, convivem com outras formas mais atrativas de leitura e entram cada vez mais em ambientes e mídias digitais, mais dinâmicos e atrativos, que despertam o interesse do aluno com mais facilidade do que os livros convencionais, fazendo com que os livros sejam deixados de lado. Dessa forma, é preciso desmistificar certas teorias que não contribuem para a formação de novos leitores e acabam por reproduzir ainda mais as diferenças e a indiferença em relação às formas de apropriação do discurso literário.

Partindo de uma primeira concepção de literatura ensinada por muitos profissionais, sabemos que a literatura é a arte da palavra e, sem sombra de dúvida, assim como a língua que ela utiliza para se concretizar, é um instrumento de comunicação e de interação social, cumprindo um importante papel de registrar e transmitir os conhecimentos e a cultura das sociedades pelas eras. Sendo assim, quando o professor se centra no ensino de literatura pautado apenas na análise dos períodos históricos, evidenciando características das várias épocas da evolução da humanidade, leva nossos alunos a desconsiderarem, muitas vezes, o viés da reflexão e formação do pensamento. Nesta concepção, seu ensino sempre esteve voltado para abordar apenas o registro dos acontecimentos e a evolução do pensamento, isto é, as mudanças de concepções filosóficas pelas quais o pensamento humano passou. Esta forma de ensinar literatura data do século XIX, como bem relata Compagnon (1999, p. 32):

"A literatura (fronteira entre o literário e o não literário) varia consideravelmente segundo as épocas e culturas. Separada e extraída das belas-letas, a literatura ocidental, na acepção moderna, aparece no século XIX, com o declínio do tradicional sistema de gêneros poéticos, perpetuado desde Aristóteles."

Assim, o ensino de literatura baseado nessa concepção acaba por concentrar seus esforços em periodizações e assimilações cansativas de características de estilos, transformando a leitura literária em uma atividade cansativa de enumeração e análise de características de textos dos mais variados períodos e épocas.

O ensino de literatura deve estar intimamente ligado à sociedade na qual é criado. O autor não está indiferente à realidade na qual está inserido, e a obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque através de suas obras o artista transmite seus pensamentos, sentimentos e ideias do mundo para o mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade. Nesse sentido, a literatura é importante pois auxilia no processo de transformação social.

Para Antônio Candido (1976, p. 25):

"A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque sociologicamente a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito."

O que Candido nos mostra é que tudo está interligado: autor, obra, leitor e contexto. Só haverá uma leitura significativa do texto literário se levarmos em consideração todos esses fatores e tivermos como objetivo a reflexão que o texto literário pode nos proporcionar. Mas, para tanto, não podemos tratar a literatura como algo frio e pálido, nem podemos eleger seus objetivos apenas com o viés histórico.

Outros teóricos também comungam da mesma premissa, como é o caso de Deleuze (2002) ao afirmar que a linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo nenhum deles visto. Segundo ele, podemos dizer que o texto literário conduz o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. Limitá-lo de um ponto A para um ponto B não condiz com a função da leitura literária, como bem coloca Compagnon (2009, p. 64): "A literatura nos

liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros – ela arruína a consciência limpa e a má-fé". Isto significa que quem entra em contato com a literatura jamais pensará da mesma maneira novamente, como se fosse apresentado a novos mundos, diversos mundos, que o fazem refletir sobre sua própria existência. Dessa maneira, o ensino de literatura não pode se afirmar na escola sem que leve em consideração tantos aspectos sociais quanto culturais, pois assim levaremos nosso aluno a engajar-se na sociedade e a tornar-se atuante nela.

Assim, o que se deseja é um ensino de literatura que privilegie a reflexão e a formação de alunos reflexivos, capazes de interagir com sua cultura. Para isso, temos que considerar não somente os aspectos escolares, mas também os extraescolares, com as condições culturais de cada região, de cada contexto.

Sabemos que, há muito, o ensino de literatura vem atravessando uma grande crise no que se refere à sua utilização dentro da formação educacional de nossos alunos. Não seria exagero dizer que, hodiernamente, tal ensino está se resumindo apenas ao trabalho arqueológico para identificar termos linguísticos e outros itens específicos do ensino de língua portuguesa. Isto é, os textos literários, ao serem didatizados pela escola, tornaram-se hoje nada mais do que pretexto para o ensino de língua portuguesa. Nota-se, dessa forma, que a função formadora da literatura se perde dentro dessa didatização e pedagogização malfeitas, em meio a um turbilhão de outras funções que quase nada têm a ver com o real ensino de literatura, o qual tem como princípio fundamental a percepção da realidade e sua refutação, seja ela qual for, como bem nos diz Soares (2006, p. 21):

"Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar', se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. O que se pode criticar, o que se deve negar, não é a escolarização da literatura, mas sim a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o."

Dentro desta perspectiva colocada por Soares (2006), faz-se necessário um trabalho diferenciado, baseado em uma metodologia mais atrativa e que desperte no aluno o desejo pela leitura literária: um trabalho que evidencie não somente a obra literária, mas os valores socioculturais nela impregnados – valores estes que podem ser selecionados, refletidos, transformados e até mesmo rejeitados, uma vez que revelam muito sobre o sujeito produtor da obra literária e também sobre quem consome tal manifestação artística.

Nas escolas de ensino fundamental, nem sempre percebemos essa preocupação com a literatura. Uma prova concreta disso é que não há espaço real para o trabalho específico com os textos literários; o que temos é uma breve tentativa de trabalho com fragmentos de textos literários e suas manifestações junto às aulas de língua

portuguesa – um esforço do professor de português para levar aos alunos algo mais do que o convencional trabalho linguístico que utiliza o texto literário, muitas vezes, como pretexto.

De fato, o trabalho com leitura literária é bem mais trabalhoso do que o trabalho linguístico propriamente dito, pois as habilidades e competências de um leitor literário vão muito além do conhecimento da língua: ele deve ter também um conhecimento de mundo que o possibilite aceitar ou refutar a realidade demonstrada pelo texto literário; deve ter a sensibilidade de perceber o eu e o outro dentro do texto, os valores sociais, éticos e morais. Hoje, nas escolas, não se pratica mais a leitura fruição, aquela leitura sem o compromisso de resolver uma tarefa ao final. Pelo contrário: o aluno, quando ouve falar em leitura, logo a associa a um cansativo trabalho de consulta no texto e transcrição de respostas, no dizer de Ferrarezi (2017, p. 12):

"O ensino de gramática tradicional, que deveria ter morrido, não morreu: tornou-se uma parafernália ainda mais destrutiva na escola, pois também agora destrói os textos ou os pedaços deles: um rim de texto, um pulmão de texto, um dedo mindinho de texto que aparecem nos livros didáticos sem pé nem cabeça; agora não servem mais para serem lidos de verdade como se lê um texto, servem antes de 'suporte' para uma análise sintática. O texto que antes alimentava a alma e a inteligência, agora alimenta as aulas de gramática como uma ração insossa que sempre traz alguma surpresa de mau gosto ao final: um exercício, uma redação, uma 'análise!'"

Outro ponto de suma relevância no trabalho com literatura no ensino fundamental reside no fato de muitos professores, mesmo trabalhando o texto literário de forma íntegra e reflexiva, acabarem por ignorar a cultura local dos alunos, uma vez que seus referentes – ou os referentes que constam nos programas de ensino – vêm de uma cultura canônica, elitista e dominante que despreza as minorias (Levy, 2011), sem levar em consideração que tais minorias também possuem cultura e literatura, mas que nem sempre são reconhecidas como literatura – ora por não se adequarem aos parâmetros impostos pela crítica dominante, ora por não se manifestarem através da escrita, mas sim através da oralidade. Muitas comunidades possuem tradição oral, onde sua cultura resiste porque esse conhecimento cultural é perpetuado por meio de contação feita de pais para filhos; outras, na mesma medida, acabam

se perdendo, pois esse conhecimento baseado no senso comum não encontra espaço para ser perpetuado.

O caminho mais óbvio para amenizar a perda desses conhecimentos seria a didatização desses conhecimentos culturais, dessas narrativas orais, possibilitando sua entrada na escola e nas salas de aula como conhecimento válido e empírico, ampliando assim o leque de conhecimentos literários disponíveis aos alunos.

3. DOS PRINCÍPIOS GERAIS À MEDIAÇÃO LITERÁRIA INCLUSIVA

Os princípios defendidos até aqui – leitura como reflexão, respeito à diversidade cultural, superação do uso meramente gramatical do texto literário e valorização da experiência estética do leitor – aplicam-se a todos os estudantes. No entanto, quando pensamos em alunos com necessidades específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses princípios precisam ser acompanhados de estratégias intencionais e adaptadas de mediação literária.

A mediação literária, compreendida como um processo de aproximação intencional entre o sujeito e o texto literário, constitui um recurso fundamental no campo da formação leitora. Quando aplicada ao contexto do TEA, essa prática assume relevância ainda maior, visto que a literatura pode funcionar como estímulo ao desenvolvimento da linguagem, da compreensão e da socialização. O mediador – seja ele professor, bibliotecário, terapeuta ou familiar – atua como elo entre o leitor e a obra, tornando a experiência estética acessível e significativa.

3.1. Desafios e Potencialidades da Literatura para Pessoas com Tea

A literatura, por sua natureza simbólica e plurissignificativa, exige um nível de abstração que pode ser um desafio para crianças com TEA, uma vez que este público apresenta, com frequência, dificuldades de compreensão inferencial, interpretação de metáforas e leitura pragmática dos textos. Segundo Frith (2008), indivíduos autistas apresentam dificuldades em aspectos pragmáticos da linguagem, especialmente no que se refere à interpretação de sentidos implícitos.

No entanto, ao invés de representar uma barreira, tais desafios podem se transformar em oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e da cognição, desde que a mediação seja planejada com estratégias adequadas às necessidades do leitor autista. A literatura, ao explorar metáforas, simbolismos e narrativas complexas, constitui um terreno fértil para exercitar essas competências, desde que o mediador atue como facilitador da compreensão.

Nesse sentido, Cosson (2014), referência na formação do leitor literário, destaca que a mediação não deve se restringir à decodificação do texto, mas deve abrir caminhos para a construção de sentidos compartilhados. Em diálogo com esse pensamento, Bakhtin (1997) já ressaltava que a linguagem é essencialmente dialógica; logo, a experiência literária só se concretiza plenamente quando o leitor tem a oportunidade de interagir, questionar e ressignificar o texto. Para crianças com TEA, essa mediação dialógica deve ser cuidadosamente adaptada, levando em conta elementos visuais, sonoros e gestuais, de modo a tornar a literatura mais acessível.

3.2. Estratégias Práticas de Mediação Literária para Tea

A prática pedagógica pode lançar mão de diferentes estratégias de mediação literária para estimular linguagem e compreensão em crianças com TEA. A seguir, apresentamos sete estratégias fundamentais:

3.2.1. Uso de Recursos Visuais de Apoio

O emprego de imagens, pictogramas e ilustrações amplia a compreensão textual. Obras de literatura infantil ilustrada podem ser exploradas de maneira a associar palavras e imagens, facilitando a construção de significados. Conforme defende Marcuschi (2008), a multimodalidade da linguagem fortalece a compreensão, pois permite múltiplas vias de acesso ao sentido.

3.2.2. Leitura Compartilhada e Dramatização

A leitura em voz alta, acompanhada de dramatização, expressão corporal e entonação diferenciada, contribui para a percepção prosódica e emocional da linguagem. Para Tager-Flusberg (2000), o desenvolvimento da prosódia e da entonação é essencial na comunicação de crianças com TEA, e a literatura oralizada constitui um espaço privilegiado para esse aprendizado.

3.2.3. Reconto e Narrativas Colaborativas

Após a leitura, incentivar o reconto da história com apoio de cartões ilustrados, fantoches ou recursos digitais auxilia na organização sequencial do pensamento e no fortalecimento da linguagem narrativa. Vygotsky (1991) já apontava que a linguagem se desenvolve por meio da mediação social, sendo o reconto uma estratégia que articula cognição, memória e expressão verbal.

3.2.4. Conexão com Interesses Específicos

Muitos sujeitos com TEA apresentam áreas de interesse restritas. Ao selecionar obras que dialoguem com esses interesses – por exemplo, animais, meios de transporte ou elementos da natureza –, o mediador potencializa a motivação para a leitura. De acordo com Happé e Frith (2020), o aproveitamento dos interesses particulares pode servir como ponte para aprendizagens mais amplas.

3.2.5. Exploração Multimodal da Obra

A literatura pode ser enriquecida com músicas, sons ambientes, aplicativos digitais ou atividades artísticas relacionadas à narrativa. Essa abordagem amplia a experiência sensorial e fortalece a compreensão do texto. Santaella (2005) ressalta que a experiência estética é ampliada quando há integração entre diferentes linguagens.

3.2.6. Discussão Guiada Sobre Sentimentos e Personagens

A mediação pode incluir perguntas orientadoras sobre emoções e intenções dos personagens, favorecendo a construção da *teoria da mente*. Para Baron-Cohen (1995), crianças com TEA apresentam dificuldades na atribuição de estados mentais a outros, e a literatura constitui um campo privilegiado para exercitar essa competência.

3.2.7. Repetição e Previsibilidade

A repetição de histórias conhecidas permite que a criança reconheça padrões linguísticos e avance gradativamente na compreensão textual. Essa prática, ao integrar elementos afetivos e

culturais, contribui para a construção de vínculos entre a criança, o texto e o mediador da leitura.

4. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações de linguagem no TEA configuram-se como um fenômeno multifacetado, abrangendo desde atrasos na aquisição da fala até alterações pragmáticas, semânticas e prosódicas. Mais do que comprometer o desenvolvimento comunicativo, essas particularidades revelam modos singulares de estar no mundo e de se relacionar com a linguagem.

A compreensão dessas alterações exige um olhar interdisciplinar, que articule contribuições da linguística, da psicologia, da educação e da neurologia. Conforme defendem Volkmar e McPartland (2014), não se trata apenas de corrigir ou normalizar, mas de criar contextos que potencializem a comunicação e valorizem a diversidade linguística no espectro.

As estratégias de mediação literária voltadas ao autismo exigem a combinação entre conhecimento teórico e sensibilidade prática. A literatura, quando mediada de forma intencional, transcende o papel de objeto estético para se tornar um recurso de desenvolvimento da linguagem, da compreensão e da socialização.

Cabe ao mediador compreender que o objetivo não é "corrigir" ou "normalizar" a experiência do leitor autista, mas criar condições de acesso e participação, respeitando as singularidades do espectro. Assim, a mediação literária pode se configurar como prática inclusiva que reconhece a diversidade linguística e cognitiva, promovendo o direito à literatura como parte fundamental da formação humana.

Dessa forma, o estudo das alterações de linguagem no TEA não apenas amplia a compreensão sobre a heterogeneidade humana, mas também desafia paradigmas educacionais e terapêuticos, demandando práticas que reconheçam o direito à diferença como dimensão constitutiva da experiência comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARON-COHEN, Simon. **Mindblindness: an essay on autism and theory of mind**. Cambridge: MIT Press, 1995.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e mediação literária**. São Paulo: Contexto, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

FERRAREZI, Celso. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FRITH, Uta. **Autismo:** rumo a uma explicação sobre o enigma. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. **Autismo:** uma introdução. Porto Alegre: Artmed, 2020.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência da leitura:** formação de leitores e literatura na escola. São Paulo: Editora Paulistana, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAGER-FLUSBERG, Helen. Language development in autism. **International Review of Research in Mental Retardation**, San Diego, v. 23, p. 173-198, 2000.

VOLKMAR, Fred R.; McPARTLAND, James C. **Autism and the autism spectrum:** diagnostic concepts. In: VOLKMAR, Fred R. et al. (org.). Handbook of autism and pervasive developmental disorders. 4. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2014. p. 3-15.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Doutorando em letras pela universidade estadual de Maringá-PR – UEM Mestre em Letras, linguagens e Letramentos pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, professor da educação básica no estado do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)