
LITERATURA INFANTIL E RECURSOS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO EXPLICATIVO SOBRE A PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TEA

CHILDREN'S LITERATURE AND DIGITAL RESOURCES AS PEDAGOGICAL
STRATEGIES: AN EXPLANATORY STUDY ON PROMOTING SOCIAL
INTERACTION AMONG CHILDREN WITH ASD

Ciências Humanas • 18/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786986168](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786986168)

Daniela Baumann Chammas¹

Rucenita Leite de Queiroz²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o potencial da integração entre a literatura infantil e os aplicativos educacionais, utilizados como recursos complementares às práticas pedagógicas, para favorecer a comunicação, a participação e a interação social de crianças com TEA em contextos educacionais inclusivos. Trata-se de uma revisão de literatura, qualitativa, caracterizada como estado da arte, desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções científicas relacionadas à literatura infantil, aos recursos digitais, às práticas pedagógicas inclusivas e ao TEA. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), mediante organização e categorização temática dos estudos selecionados. Os resultados indicaram que os aplicativos educacionais apresentam potencial para ampliar as possibilidades de comunicação, participação e interação social de crianças com TEA, sobretudo quando integrados ao planejamento pedagógico e utilizados de forma intencional pelo professor. Evidenciou-se, ainda, que a adequação entre os objetivos de aprendizagem, as características das crianças e as funcionalidades dos recursos digitais constitui elemento relevante para potencializar sua utilização. Conclui-se que os aplicativos educacionais podem atuar como instrumentos mediadores e complementares às práticas pedagógicas, contribuindo para experiências de aprendizagem mais acessíveis e inclusivas, desde que articulados à literatura infantil, à mediação docente e às necessidades educacionais das crianças com TEA.

Palavras-chave: Literatura infantil; Aplicativos educacionais; Recursos digitais; Transtorno do Espectro Autista; Interação social.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the potential of integrating children's

literature with educational apps—used as resources complementing pedagogical practices—to foster communication, participation, and social interaction among children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive educational settings. It is a qualitative literature review, characterized as a "state-of-the-art" study, developed through the survey and analysis of scientific literature regarding children's literature, digital resources, inclusive pedagogical practices, and ASD. Data were analyzed using Bardin's (2016) content analysis method, involving the organization and thematic categorization of the selected studies. The results indicated that educational apps have the potential to expand opportunities for communication, participation, and social interaction for children with ASD, especially when integrated into pedagogical planning and used intentionally by the teacher. Furthermore, the study highlighted that aligning learning objectives, the children's characteristics, and the functionalities of digital resources is a crucial factor in maximizing their effectiveness. It is concluded that educational apps can serve as mediating tools that complement pedagogical practices, contributing to more accessible and inclusive learning experiences, provided they are integrated with children's literature, teacher mediation, and the specific educational needs of children with ASD.

Keywords: Children's literature; Educational apps; Digital resources; Autism Spectrum Disorder; Social interaction.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado "Literatura Infantil e Recursos Digitais como Estratégias Pedagógicas: um estudo explicativo sobre a promoção da interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", resulta de uma pesquisa de Doutorado em

Psicologia desenvolvida no Instituto Superior “Christian Business School”, Flórida (EUA). O estudo teve origem na necessidade de compreender como a integração entre a literatura infantil e os recursos digitais pode contribuir para a promoção da interação social de crianças com TEA, considerando que as dificuldades relacionadas à comunicação, à reciprocidade social e à participação em atividades coletivas ainda representam importantes desafios para a efetivação da educação inclusiva.

Embora os avanços das políticas públicas e das pesquisas na área tenham ampliado o acesso de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação básica, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas que favoreçam, de forma sistemática, o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e socioemocionais dessas crianças. Entre os desafios destacam-se a seleção de recursos pedagógicos acessíveis, a adaptação das práticas de ensino às necessidades individuais e a utilização de tecnologias que promovam maior participação e interação no contexto escolar.

Nesse cenário, os aplicativos educacionais têm se destacado como recursos complementares capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem, comunicação e engajamento das crianças com TEA. Contudo, ainda são limitadas as evidências que explicam como esses recursos podem potencializar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Diante desse contexto, o presente artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: qual é o potencial dos aplicativos educacionais, utilizados como recurso complementar às práticas pedagógicas, para favorecer a comunicação, a participação e a interação social de crianças com

Transtorno do Espectro Autista em contextos educacionais inclusivos?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento científico acerca de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências que promovam a participação ativa, a comunicação e a inclusão escolar de crianças neurodivergentes. Na perspectiva da neurodiversidade, as diferenças neurológicas não devem ser compreendidas apenas sob o enfoque do déficit, mas como expressões naturais da diversidade humana (Singer, 2017; Walker, 2021; Chapman, 2023). Sob essa abordagem, o termo crianças neurodivergentes refere-se àquelas cujo desenvolvimento neurológico difere dos padrões considerados típicos, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, dispraxia, entre outras condições. Essa perspectiva desloca o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras ambientais, pedagógicas e sociais, favorecendo práticas educacionais mais inclusivas e centradas nas potencialidades das crianças.

Nesse contexto, identifica-se uma lacuna na produção científica referente à integração entre literatura infantil, aplicativos educacionais e mediação pedagógica como componentes de uma mesma proposta de ensino inclusivo. Ainda são escassas as investigações que procuram explicar de que maneira os aplicativos educacionais, utilizados como recursos complementares às práticas pedagógicas, podem potencializar a comunicação funcional, a atenção compartilhada, a participação em atividades colaborativas e a interação social de crianças com TEA. Essa lacuna torna-se particularmente relevante diante da crescente incorporação de tecnologias digitais no contexto escolar e da necessidade de

fundamentar sua utilização em evidências que demonstrem não apenas seus benefícios tecnológicos, mas também sua contribuição pedagógica para a aprendizagem e a inclusão.

Dessa forma, o artigo justifica-se por reunir e analisar evidências teóricas que permitam compreender o potencial dos aplicativos educacionais como instrumentos de apoio ao trabalho docente, destacando que seus efeitos dependem da intencionalidade pedagógica, da mediação qualificada do professor e da integração com práticas significativas de ensino. Ao discutir essa articulação, o estudo busca oferecer subsídios para que educadores selecionem e utilizem recursos digitais de forma crítica e planejada, favorecendo a comunicação, a participação e a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista em contextos educacionais inclusivos, além de contribuir para o avanço das pesquisas sobre tecnologias educacionais aplicadas à educação inclusiva.

Ressaltamos que a pesquisa de doutorado adotou uma abordagem metodológica de natureza mista, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos por meio de um estudo de caso explicativo. A amostra foi constituída por 50 crianças com Transtorno do Espectro Autista, e o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos sob o protocolo de Aprovação o (CAAE) n.º 88008625.3.0000.5056. Contudo, considerando o objetivo deste artigo, serão apresentados exclusivamente os resultados provenientes da revisão bibliográfica, “estado da arte”, cuja finalidade é discutir, à luz da literatura científica nacional e internacional, os fundamentos teóricos que sustentam a utilização integrada da literatura infantil e dos recursos digitais como estratégias pedagógicas para a promoção da interação social de crianças com TEA.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. O Crescimento da Educação Inclusiva e os Desafios da Interação Social

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais compromissos das políticas educacionais em âmbito internacional e nacional, fundamentada no princípio de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em ambientes escolares que respeitem a diversidade humana. Documentos internacionais, como os produzidos pela UNESCO (2020; 2023), reforçam a necessidade de os sistemas educacionais promoverem práticas pedagógicas capazes de assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais.

No contexto brasileiro, esse compromisso é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que orientam a construção de práticas educacionais acessíveis, equitativas e centradas nas necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Além das diretrizes formuladas por organismos internacionais, estudos recentes evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e da utilização de recursos que promovam a participação ativa dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2010, p.8). Revisões internacionais têm demonstrado que ambientes inclusivos produzem melhores

resultados quando combinam mediação docente, estratégias colaborativas e tecnologias educacionais acessíveis, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Unesco, 2023).

De acordo com Hehir (2021), a inclusão escolar somente se concretiza quando as escolas eliminam barreiras à aprendizagem e à participação por meio de práticas pedagógicas planejadas, acessíveis e fundamentadas em evidências, o que exige investimento permanente na formação docente e na implementação de estratégias que respondam à diversidade presente nas salas de aula. Nessa mesma perspectiva, Florian e Black-Hawkins (2023) defendem que o planejamento inclusivo deve priorizar práticas capazes de atender à heterogeneidade dos estudantes, deslocando o foco das limitações individuais para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, colaborativos e responsivos às diferentes necessidades educacionais. Assim, torna-se imprescindível que as intervenções pedagógicas sejam sustentadas por referenciais científicos consistentes, possibilitando que professores selecionem estratégias e recursos capazes de promover o desenvolvimento educacional, social e emocional de todos as crianças.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky(2007) defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação de instrumentos culturais, atribuindo ao professor um papel fundamental na criação de situações de aprendizagem que potencializem as funções psicológicas superiores. Complementarmente, Wallon (2008) enfatiza que o desenvolvimento infantil resulta da integração entre os aspectos

cognitivos, afetivos e motores, evidenciando que as emoções desempenham papel estruturante na constituição da personalidade e nas relações sociais da criança.

Na mesma direção, Bisquerra (2021) destaca que a educação contemporânea deve incorporar o desenvolvimento das competências emocionais como componente essencial da formação integral, uma vez que habilidades como empatia, autoconsciência, autorregulação e competência social influenciam diretamente os processos de aprendizagem e convivência escolar. Sob uma perspectiva construtivista, Bruner (1997, 2001) defende que a aprendizagem é favorecida quando a criança participa ativamente de experiências significativas mediadas pela linguagem, pela narrativa e pelas interações sociais. Nessa perspectiva, a construção de significados ocorre por meio da participação em práticas culturais compartilhadas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e a compreensão do mundo. O documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”(2010) aponta:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2010, p. 23).

Esses pressupostos tornam-se particularmente relevantes quando se considera o contexto educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA apresenta manifestações heterogêneas que afetam, em diferentes níveis, a comunicação, a interação social e os padrões comportamentais.

No ambiente educacional, muitas crianças com TEA demonstram dificuldades relacionadas à comunicação social, à atenção compartilhada, ao uso pragmático da linguagem, à participação em brincadeiras cooperativas e ao reconhecimento e compreensão das emoções próprias e alheias. Essas características podem comprometer a construção de vínculos sociais, limitar a participação em atividades coletivas e dificultar a aprendizagem em contextos colaborativos, especialmente na Educação Infantil, etapa em que o brincar, a linguagem e as relações interpessoais constituem os principais mediadores do desenvolvimento (Bncc, 2018).

2.2. Literatura Infantil Como Mediadora da Aprendizagem e Recursos Digitais na Educação Inclusiva

A literatura infantil tem sido reconhecida como um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças, por favorecer a construção de conhecimentos, a ampliação da linguagem, a imaginação, a criatividade e as competências socioemocionais. No contexto educacional, as narrativas literárias ultrapassam a função de entretenimento e assumem um papel mediador da aprendizagem, possibilitando que as crianças atribuam significados às experiências vividas, desenvolvam o pensamento simbólico, expressem emoções e estabeleçam relações com o mundo social e cultural (Abramovich, 2008; Colomer, 2017; Bruner,

1997). Sob essa perspectiva, a mediação realizada pelo professor durante a leitura amplia as oportunidades de interação, diálogo e participação, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo.

Na educação inclusiva, a literatura infantil adquire relevância ainda maior por constituir uma estratégia capaz de favorecer a participação de crianças com diferentes características, necessidades e estilos de aprendizagem. Ao apresentar personagens, conflitos e situações que refletem a diversidade humana, as histórias contribuem para a promoção da empatia, do respeito às diferenças e do fortalecimento das interações sociais. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, a leitura mediada pode favorecer o desenvolvimento da comunicação, da compreensão de emoções, da linguagem e das habilidades sociais, especialmente quando associada a práticas pedagógicas planejadas e acessíveis (Brasil, 2008; Sassaki, 2010).

Paralelamente, os recursos digitais (Bersch, 2020) têm ampliado as possibilidades de mediação pedagógica na educação inclusiva. Aplicativos educacionais, livros digitais interativos, recursos multimodais e tecnologias assistivas oferecem diferentes formas de acesso aos conteúdos, favorecendo a personalização do ensino e o engajamento das crianças. Esses recursos, quando utilizados de maneira intencional e articulados às práticas pedagógicas, potencializam a participação ativa das crianças, respeitando suas necessidades comunicacionais, cognitivas e sensoriais (Vigotski, 2007).

Nesse cenário, a integração entre literatura infantil e recursos digitais configura-se como uma estratégia promissora para a promoção de

práticas pedagógicas inclusivas. Ao combinar a riqueza das narrativas literárias com as potencialidades das tecnologias digitais, amplia-se o acesso à aprendizagem, à comunicação e à interação social, fortalecendo os princípios da educação inclusiva e contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, participativos e acolhedores (Abramovich, 2008).

Na mesma linha, Colomer (2007), destaca que a literatura infantil constitui um espaço privilegiado de formação leitora e de construção de sentidos, permitindo que a criança compreenda diferentes perspectivas sobre o mundo e sobre si mesma. Abramovich (2008) ressalta que ouvir histórias representa uma experiência essencial para o desenvolvimento emocional, imaginativo e cognitivo, enquanto Coelho (2000) enfatiza o potencial das narrativas na formação da linguagem e do pensamento simbólico. De modo complementar, Paulino (2005) compreende a literatura como prática cultural capaz de promover processos de humanização, ampliando a sensibilidade, a reflexão crítica e a participação social das crianças.

Embora a literatura infantil seja reconhecida por favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da compreensão das emoções, estudos recentes apontam que sua eficácia é potencializada quando as narrativas são mediadas por estratégias interativas e recursos digitais. Revisões publicadas entre 2020 e 2025 indicam que as histórias digitais, especialmente aquelas estruturadas como narrativas sociais, favorecem a compreensão da linguagem, a interpretação de situações sociais, a comunicação funcional e o engajamento de crianças com TEA, uma vez que integram recursos visuais, auditivos e interativos compatíveis com diferentes estilos de aprendizagem.

2.3. Estratégias Pedagógicas: Integração Entre Literatura Infantil e Recursos Digitais

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas têm impulsionado a reorganização das práticas pedagógicas, exigindo abordagens que integrem diferentes linguagens, recursos e metodologias capazes de responder às demandas da educação contemporânea. Nesse contexto, a articulação entre literatura infantil e recursos digitais emerge como uma estratégia pedagógica inovadora, na medida em que associa o potencial formativo das narrativas literárias às possibilidades de interação, acessibilidade e personalização proporcionadas pelas tecnologias digitais. Essa integração amplia as oportunidades de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos em ambientes mais dinâmicos, participativos e inclusivos.

A literatura infantil, reconhecida como um importante instrumento de desenvolvimento da criança, desempenha papel fundamental na mediação das aprendizagens desde os primeiros anos de vida. Por meio das narrativas, as crianças constroem significados, desenvolvem a imaginação, ampliam o repertório linguístico e cultural e elaboram experiências relacionadas ao mundo que as cerca. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem ocorre mediante a interação social e a mediação de instrumentos culturais, entre os quais a linguagem e a literatura ocupam posição central (Vigotski, 2007). De forma complementar, Bruner (2001) compreende a narrativa como um dos principais meios de organização da experiência humana, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento.

Paralelamente, os recursos digitais têm redefinido as possibilidades de ensinar e aprender ao incorporarem diferentes formas de representação da informação, como textos, imagens, sons, animações e elementos interativos. Aplicativos educacionais, livros digitais, recursos multimodais, tecnologias assistivas e plataformas digitais podem potencializar a mediação pedagógica quando utilizados de forma planejada e articulados aos objetivos educacionais. Nessa perspectiva, as tecnologias deixam de representar apenas instrumentos de transmissão de conteúdo para assumirem a função de mediadoras da aprendizagem, promovendo maior participação, autonomia e engajamento dos estudantes (Moran, 2018; Bacich & Moran, 2018).

Na educação inclusiva, a integração entre literatura infantil e recursos digitais apresenta-se especialmente relevante por favorecer a eliminação de barreiras ao acesso, à comunicação e à participação das crianças com diferentes necessidades educacionais. Recursos como aplicativos com Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), livros digitais interativos, pictogramas, audiodescrição, sintetizadores de voz e animações ampliam as possibilidades de compreensão das narrativas e de expressão das crianças, respeitando diferentes estilos de aprendizagem e necessidades comunicacionais.

Para crianças com TEA, essa integração pode favorecer o desenvolvimento da linguagem, da comunicação funcional, da atenção compartilhada e das habilidades de interação social, especialmente quando as tecnologias são utilizadas como recursos complementares à mediação realizada pelo professor e às experiências coletivas de leitura.

Sob essa perspectiva, a integração entre literatura infantil e recursos digitais não consiste na substituição do livro impresso pelas tecnologias, mas na construção de práticas pedagógicas híbridas que valorizam as potencialidades de ambos os recursos. Enquanto a literatura oferece experiências estéticas, simbólicas e culturais fundamentais para a formação humana, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso, interação e personalização da aprendizagem (Moran, 2018). Assim, a articulação intencional entre esses recursos fortalece os princípios da educação inclusiva, contribui para a promoção da equidade educacional e amplia as oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral de todas as crianças.

Apesar do crescente número de investigações sobre literatura infantil voltada ao desenvolvimento infantil e sobre tecnologias digitais aplicadas ao ensino de crianças com TEA, a produção científica internacional revela que esses campos ainda permanecem relativamente fragmentados. A maior parte dos estudos concentra-se na eficácia das histórias sociais digitais, dos aplicativos educativos ou de intervenções tecnológicas específicas, enquanto são escassas as pesquisas que investigam a integração entre literatura infantil, mediação pedagógica e recursos digitais como uma estratégia articulada para promover a interação social em contextos inclusivos.

Revisões recentes recomendam, inclusive, o desenvolvimento de pesquisas que analisem como narrativas digitais, histórias compartilhadas e tecnologias interativas podem ser combinadas em intervenções pedagógicas capazes de ampliar a comunicação, o engajamento e a participação social de crianças com TEA.

Percebe-se que são os poucos estudos nacionais que integrem simultaneamente leitura literária e recursos digitais com crianças com TEA. A literatura recente está mais dividida em dois eixos: estudos sobre leitura compartilhada/contação de histórias e estudos sobre aplicativos/tecnologias assistivas. A revisão de Sousa e Guimarães (2024), por exemplo, encontrou apenas seis estudos brasileiros que atenderam aos critérios sobre leitura compartilhada em crianças com TEA.

Sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (Universal Design for Learning – UDL), Rose e Meyer(2002), defendem que ambientes educacionais devem oferecer múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, reduzindo barreiras ao aprendizado e ampliando a participação de todos as crianças/adolescentes.

Evidências recentes corroboram essa perspectiva ao demonstrarem que aplicativos educativos, histórias digitais, tecnologias assistivas e recursos de realidade estendida favorecem a comunicação, a autonomia, a autorregulação e a interação social de crianças com TEA quando utilizados como instrumentos de mediação pedagógica e não apenas como recursos tecnológicos isolados.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o potencial da integração entre a literatura infantil e os aplicativos educacionais, utilizados como recursos complementares às práticas pedagógicas, para favorecer a comunicação, a participação e a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos educacionais inclusivos.

Quadro 1. Evidências científicas internacionais sobre o potencial dos aplicativos educacionais e recursos digitais para crianças com TEA em contextos educacionais inclusivos.

Autor(es)	Objetivo do estudo	Recursos digitais investigados	Principais contribuições
Carbonell et al. (2023)	Analisar o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na competência sociocomunicativa de estudantes com TEA.	Aplicativos educacionais, dispositivos móveis, softwares educativos e TIC.	As TIC favorecem o desenvolvimento da comunicação, da compreensão emocional, da interação social e da inclusão escolar, especialmente quando integradas às práticas pedagógicas e mediadas pelos professores.
Ratuchne et al. (2024)	Revisar estudos brasileiros sobre Tecnologia Assistiva na educação de estudantes com TEA.	PECS, dispositivos móveis, aplicativos, videogames e livro-objeto.	Os recursos tecnológicos ampliam a comunicação funcional, promovem maior participação nas atividades escolares, favorecem a aprendizagem e fortalecem as interações sociais. Ressaltam que a tecnologia deve complementar a ação pedagógica e não substituí-la.
Guerrero Valverde, Cebrián Cifuentes e Suárez	Investigar os efeitos da Realidade Aumentada no desenvolvimento	Aplicativos de Realidade Aumentada (RA), tablets e	Os aplicativos baseados em RA aumentam a motivação, favorecem a interação entre

Rodríguez (2024)	o de habilidades sociais de estudantes com TEA.	óculos inteligentes.	pares, desenvolvem habilidades sociais e promovem maior autonomia em atividades escolares e cotidianas.
López-Bouzas, Del Moral-Pérez e Castañeda-Fernández (2024)	Avaliar um ambiente gamificado de realidade aumentada para estudantes com TEA.	Aplicativos gamificados com realidade aumentada.	Observou-se melhoria da competência comunicativa, do envolvimento nas atividades, da participação colaborativa e do interesse pelas interações sociais durante as atividades educativas.
López-Bouzas, Del Moral-Pérez e Castañeda-Silva e Goukart (2024)	Analisar aplicativos digitais voltados ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais de crianças com TEA.	Aplicativos de comunicação e treinamento de habilidades sociais.	Os aplicativos contribuem para ampliar a comunicação, estimular interações sociais, desenvolver competências comunicativas e favorecer a autonomia, desde que utilizados de forma planejada e articulados às estratégias pedagógicas.

Fonte: Organização própria (período de 2020-20206), através do Google Acadêmico, Scielo, BDTD.

A tabela acima, apresenta estudos recentes encontrados nas bases de dados acadêmicas (Scielo, BDTB, Google Acadêmico, NIH-National Library of Medicine), demonstrando que os aplicativos

educacionais apresentam maior potencial quando utilizados como recursos complementares às práticas pedagógicas, e não como intervenções isoladas.

Nesse sentido, Carbonell et al. (2023) evidenciam que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao planejamento pedagógico favorece o desenvolvimento da comunicação, da compreensão emocional e da interação social de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em consonância com esses resultados, Ratuchne et al. (2024) destacam que tecnologias assistivas, aplicativos educacionais e dispositivos móveis ampliam a comunicação funcional, promovem maior participação nas atividades escolares e fortalecem os processos de aprendizagem e inclusão.

No âmbito das tecnologias imersivas, Valverde et al. (2024) demonstram que aplicativos baseados em realidade aumentada contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais, da autonomia e do engajamento nas atividades escolares. De forma semelhante, López-Bouzas et al. (2024) verificaram que ambientes gamificados associados à realidade aumentada favorecem a competência comunicativa, a participação colaborativa e as interações entre pares, ampliando as oportunidades de inclusão no contexto escolar.

Em conjunto, essas evidências indicam benefícios consistentes para o desenvolvimento da comunicação funcional, da atenção compartilhada, da participação em atividades coletivas, da autonomia e das habilidades de interação social de crianças com TEA. Os estudos também convergem ao afirmar que a eficácia dos aplicativos educacionais depende da mediação intencional do

professor, da adaptação às necessidades individuais dos estudantes e da integração desses recursos a estratégias pedagógicas inclusivas, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, propostos por Rose e Meyer (2002) e atualizados pelo CAST (2024), que defendem a oferta de múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento para assegurar a participação e a aprendizagem de todos as crianças.

A tese que gerou este artigo utilizou o aplicativo Matraquinha que constitui um recurso digital de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) utilizado como apoio às práticas pedagógicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente porque apresentam dificuldades na comunicação verbal ou necessidades complexas de comunicação. Por meio de imagens associadas a sons e palavras, o aplicativo possibilita que a criança expresse desejos, necessidades, sentimentos e escolhas, ampliando suas possibilidades de participação nas atividades escolares.

No contexto educacional inclusivo, a utilização dos aplicativos pode favorecer a interação entre a criança, o professor e os pares, sobretudo quando o recurso é incorporado a situações significativas, como rodas de conversa, brincadeiras, leitura compartilhada e atividades coletivas. Durante a leitura de uma história infantil, por exemplo, o professor pode utilizar o aplicativo para que a criança identifique personagens, escolha imagens, expresse emoções ou responda a perguntas relacionadas à narrativa. Dessa forma, o recurso digital deixa de ser utilizado de maneira isolada e passa a atuar como instrumento mediador da comunicação, da aprendizagem e da participação social.

Quadro 2. Evidências científicas nacionais sobre o potencial dos aplicativos educacionais e recursos digitais para crianças com TEA em contextos educacionais inclusivos.

Autor(es)	Objetivo do estudo	Abordagem	Principais contribuições
Santos (2023)	Revisar pesquisas sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na educação de estudantes com TEA.	Aplicativos de CAA, sistemas pictográficos e dispositivos móveis.	A Comunicação Aumentativa e Alternativa amplia as possibilidades de expressão, reduz barreiras comunicacionais e favorece a participação dos estudantes nas atividades escolares e nas interações com colegas e professores.
Walter; Romcy-Pereira; Nunes 2025	Avaliação da eficácia de dois programas de leitura dialógica na compreensão de crianças com transtorno do espectro do autismo e desenvolvimento típico.	Leitura dialógica com crianças com TEA.	Evidencia a importância da leitura mediada e dialógica para a compreensão de histórias, oferecendo suporte direto à discussão sobre literatura como estratégia pedagógica.

Sousa; Guimarães 2024	Leitura compartilhada de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática no contexto brasileiro	Revisão sistemática sobre leitura compartilhada	Identifica estudos brasileiros envolvendo leitura compartilhada, predominantemente intervenções baseadas no RECALL, em contextos escolar e clínico, com contribuições para o desenvolvimento linguístico.
Ferreira; Pereira; Desdewalle 2024	Recursos pedagógicos na contação de histórias para crianças autistas na Educação Infantil	Contação de histórias e recursos pedagógicos	Estudo particularmente próximo do seu objeto, pois investiga recursos pedagógicos associados à contação de histórias, considerando oralidade, leitura, escrita e interação social na Educação Infantil.
Ratuchne; Munhoz; Barby; Silva; Scariott 2024	Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Tecnologia Assistiva no contexto educacional	Revisão de estudos brasileiros que identifica contribuições de PECS, dispositivos móveis, livro-objeto e videogames para aprendizagem, comunicação e interação social. Os autores destacam a necessidade de ampliar pesquisas e formação docente.
Souza 2024	A inclusão da criança autista em processo de	Aplicativo ABC Autismo + TEACCH	Discute a articulação entre modelo TEACCH e aplicativo

	alfabetização: possibilidades de um aplicativo baseado no modelo TEACCH		educacional, apontando possibilidades para alfabetização e inclusão escolar e social.
Mentone; Fortunato 2020	A tecnologia digital no auxílio à educação de autistas: os aplicativos ABC Autismo, Aiello e SCAI Autismo	Aplicativos educacionais	Analisa três aplicativos destinados à educação de crianças com TEA e destaca recursos visuais, sonoros e interativos. É uma referência anterior, mas importante para contextualizar a evolução dos aplicativos educacionais.

Fonte: Organização própria (período de 2020-20206), através do Google Acadêmico, Scielo, BDTD.

A produção científica nacional recente evidencia que a leitura mediada, a leitura compartilhada e a contação de histórias constituem estratégias pedagógicas com potencial para favorecer o desenvolvimento linguístico e a compreensão de narrativas por crianças com TEA. Sousa e Guimarães (2024), em revisão sistemática da literatura brasileira, identificaram estudos que apontam contribuições da leitura compartilhada para o desenvolvimento linguístico de crianças com TEA, especialmente quando a prática é estruturada e mediada pelo adulto. Na mesma direção, Walter et al. (2025) investigaram programas de leitura dialógica e demonstraram a relevância da mediação durante a leitura para a compreensão de histórias por crianças com TEA. Ferreira et al. (2024), por sua vez, destacam o potencial da utilização de recursos pedagógicos durante

a contação de histórias na Educação Infantil, particularmente em relação à oralidade, à leitura, à escrita e à interação social.

Concomitantemente, pesquisas nacionais recentes apontam que os recursos digitais e as tecnologias assistivas podem ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com TEA. Ratuchne et al. (2024), em revisão de estudos brasileiros, identificaram resultados favoráveis associados ao uso de tecnologias assistivas, dispositivos móveis, sistemas de comunicação e outros recursos tecnológicos, com repercussões na aprendizagem, na comunicação e na interação social. Souza (2024) também evidencia possibilidades pedagógicas da articulação entre o modelo TEACCH e o aplicativo ABC Autismo no processo de alfabetização e inclusão escolar.

Os estudos mais recentes mostram justamente uma fragmentação da produção: de um lado, leitura compartilhada/dialógica; de outro, aplicativos e tecnologias assistivas. Essa lacuna científica poderá ser utilizada para as novas pesquisas que tenham objetivo de investigar a integração entre literatura infantil e recursos digitais como estratégia pedagógica para crianças com TEA.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica sistematizada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-interpretativo, ou “estado da arte”, desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções científicas relacionadas à utilização da literatura infantil e de recursos digitais no contexto educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação buscou reunir e interpretar conhecimentos produzidos

acerca das possibilidades da leitura mediada e dos aplicativos digitais como recursos complementares às práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à comunicação, à participação e à interação social.

O presente artigo é oriundo da tese intitulada “A leitura como ponte: o uso de livros infantis e de aplicativos no desenvolvimento da comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, desenvolvida pela autora. Para a composição do corpus teórico, realizou-se levantamento de estudos científicos disponíveis em bases acadêmicas, periódicos especializados e repositórios institucionais, considerando produções relacionadas à literatura infantil, às práticas de leitura, às tecnologias digitais e à educação inclusiva de crianças com TEA.

A estratégia de busca foi organizada a partir da combinação de descritores e operadores booleanos, de modo a ampliar a identificação de estudos pertinentes ao objeto investigado. Entre os principais termos empregados, destacaram-se: “Transtorno do Espectro Autista” OR TEA OR “Autism Spectrum Disorder” OR autism; “literatura infantil” OR “leitura compartilhada” OR “leitura mediada” OR “leitura dialógica” OR “histórias infantis” OR “contação de histórias”; e “práticas pedagógicas” OR “estratégias pedagógicas” OR “educação inclusiva” OR “educação infantil”. Também foram realizadas combinações entre os descritores relacionados à literatura e à tecnologia, com o propósito de localizar estudos que abordassem a utilização de recursos digitais, aplicativos educacionais e tecnologias assistivas no desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais de crianças com TEA.

Após o levantamento, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e, quando pertinente, dos textos completos, com o intuito de identificar a pertinência das produções em relação aos objetivos da investigação. A análise fundamentou-se em uma perspectiva qualitativa, mediante leitura crítica, interpretativa e comparativa dos estudos selecionados. Buscou-se identificar aproximações, contribuições, recorrências e lacunas presentes na produção científica acerca da leitura mediada, dos recursos digitais e de suas possíveis contribuições para a comunicação, a participação e a interação social de crianças com TEA.

Para a organização e interpretação do material analisado, foram constituídas categorias temáticas, definidas a partir da recorrência dos conteúdos e dos principais achados identificados nas produções selecionadas. O processo de categorização e interpretação foi orientado pelos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016), possibilitando sistematizar os dados e estabelecer relações entre os diferentes estudos. Dessa forma, a análise permitiu identificar tendências da produção científica, contribuições atribuídas às práticas de leitura e aos recursos digitais, bem como aspectos ainda pouco explorados na literatura, contribuindo para a delimitação da problemática investigada.

4. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a questão que norteou esta investigação, os resultados da análise da produção científica indicam que os aplicativos educacionais podem constituir recursos pedagógicos relevantes para favorecer a comunicação, a participação e a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde que sua utilização esteja articulada ao planejamento

docente, às necessidades individuais das crianças e às práticas de educação inclusiva, não sendo compreendidos como recursos autossuficientes, mas como instrumentos mediadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Abaixo, apresentamos a divisão elaborada em quatro categorias tecnológicas com a intenção de auxiliar o docente a visualizar as suas possibilidades de trabalho integrado com as crianças autistas.

Quadro 3. Tecnologias digitais como recursos pedagógicos para crianças com TEA

Categoria tecnológica	Exemplos de recursos	Finalidade pedagógica	Comunicação	Participação	Interação social
1. Aplicativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa	Livox, Matraquinha, PictoTEA, LetMeTalk, Avaz, Proloquo2 Go	Ampliar as possibilidades de expressão e compreensão	Permitem expressar desejos, necessidades, sentimentos, escolhas e	Possibilitam que a criança responda, escolha e participe das atividades	Favorecem a comunicação com professores e pares

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/literatura-infantil-e-recursos-digitais-como-estrategias-pedagogicas-um-estudo-explicativo-sobre-a-promocao-da-interacao-social-de-criancas-com-tea?noblockage>

Fonte: Organização própria a partir dos artigos científicos analisados (2026).

Na sequência, apresentamos algumas vantagens e limitações dos aplicativos e recursos digitais na aprendizagem de crianças com TEA

para que o docente possa estar atento às diferenças e articular os seus objetivos acertadamente.

Os aplicativos educacionais, os dispositivos móveis, os softwares educativos e demais Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam, entre suas potencialidades pedagógicas, a possibilidade de personalização das atividades, permitindo ao professor selecionar conteúdos, ajustar níveis de dificuldade, utilizar estímulos visuais e sonoros e disponibilizar diferentes formas de interação com os objetos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o uso pedagógico das tecnologias pode contribuir para a redução de barreiras à aprendizagem e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes, especialmente quando os recursos são planejados de acordo com suas necessidades e características individuais (CAST, 2024). Para crianças com Transtorno do Espectro Autista, a organização visual, a previsibilidade das interfaces e a possibilidade de repetição das atividades podem favorecer a compreensão de determinadas tarefas e proporcionar maior segurança diante de situações novas ou pouco estruturadas. Marzal Carbonell et al. (2023), em revisão sistemática, destacam o potencial das TIC para favorecer competências sociocomunicativas de estudantes com TEA, enquanto Ratuchne et al. (2024) ressaltam a contribuição dos recursos tecnológicos e da Tecnologia Assistiva para processos de aprendizagem e inclusão.

Além disso, os dispositivos móveis apresentam a vantagem da mobilidade, possibilitando sua utilização em diferentes espaços e situações pedagógicas. Recursos digitais, quando empregados de maneira intencional, podem também favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e sociais. Nesse sentido, López-Bouzas et al. (2024) identificaram resultados positivos associados ao

uso de ambientes digitais gamificados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes com TEA, ao passo que Guerrero Valverde et al. (2024) evidenciaram o potencial da realidade aumentada para o desenvolvimento de habilidades sociais. Tais evidências reforçam a compreensão de que as tecnologias digitais podem constituir recursos complementares às práticas pedagógicas, desde que sua utilização esteja vinculada a objetivos educacionais claros e a experiências de aprendizagem significativas.

Entretanto, o uso das tecnologias também apresenta limitações e desafios. A utilização excessivamente individualizada dos dispositivos pode reduzir as oportunidades de interação presencial quando as atividades digitais não são articuladas a experiências compartilhadas entre as crianças e entre estas e os professores. A UNESCO (2023) ressalta, nesse sentido, que a tecnologia deve ser compreendida como instrumento a serviço dos objetivos educacionais, não como substituta das relações humanas e da mediação pedagógica. Somam-se a esses aspectos as dificuldades relacionadas ao acesso aos equipamentos, à conectividade, à formação docente e à adequação dos aplicativos às necessidades específicas dos estudantes. Assim, mais do que incorporar tecnologias ao cotidiano escolar, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que integrem os recursos digitais às interações sociais, à mediação docente e às experiências coletivas, de modo a ampliar as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem das crianças com TEA (CAST, 2024; UNESCO, 2023).

Entre os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), encontram-se sistemas como o PECS, aplicativos de comunicação e pranchas digitais. Esses recursos podem ampliar as possibilidades de expressão de crianças que apresentam necessidades complexas

de comunicação, permitindo que indiquem objetos, façam escolhas, expressem desejos, sentimentos e necessidades e participem de situações comunicativas. No contexto escolar, a CAA pode favorecer a participação em rodas de conversa, atividades de leitura, brincadeiras e interações com os pares. Entretanto, sua utilização requer avaliação individualizada, seleção adequada dos símbolos e continuidade de uso em diferentes contextos. Quando utilizada de forma descontextualizada ou exclusivamente como mecanismo de resposta, a tecnologia pode limitar-se à solicitação de objetos e não favorecer plenamente outras funções comunicativas, como comentar, perguntar, compartilhar experiências e iniciar interações (Santos, 2023).

Os videogames e aplicativos gamificados apresentam como vantagem o potencial de aumentar o interesse, a motivação e o envolvimento da criança nas atividades. Elementos como desafios, recompensas, feedback imediato e progressão de níveis podem tornar determinadas tarefas mais atrativas e proporcionar oportunidades de repetição. Em crianças com TEA, esses elementos podem ser utilizados para trabalhar reconhecimento de emoções, vocabulário, atenção, resolução de problemas e habilidades sociais. Contudo, é necessário considerar que o elevado caráter motivacional dos jogos pode favorecer o uso excessivo ou a preferência pelo ambiente virtual em detrimento das experiências sociais presenciais. Outro desafio consiste na transferência das habilidades desenvolvidas no jogo para situações reais, uma vez que aprender determinado comportamento em um ambiente digital não garante, por si só, sua generalização para o cotidiano escolar.

Os aplicativos de Realidade Aumentada (RA), utilizados em tablets, smartphones ou associados a óculos inteligentes, acrescentam

elementos digitais ao ambiente físico e podem proporcionar experiências mais concretas e interativas. Entre suas potencialidades encontram-se a ampliação do engajamento, a apresentação de informações de maneira visual, a possibilidade de simular situações e a criação de experiências de aprendizagem mais contextualizadas. Esses recursos podem ser utilizados para trabalhar vocabulário, identificação de objetos, orientação espacial, reconhecimento de emoções e situações sociais. Entretanto, a utilização da RA apresenta limitações relacionadas ao custo dos equipamentos, à disponibilidade de infraestrutura tecnológica, à necessidade de formação docente e à possibilidade de sobrecarga sensorial. Imagens, sons, movimentos e estímulos simultâneos podem ser inadequados para algumas crianças, tornando necessária a personalização da experiência.

Por outro lado, temos os aplicativos destinados à comunicação e ao treinamento de habilidades sociais que podem contribuir para o reconhecimento de emoções, compreensão de expressões faciais, identificação de comportamentos sociais, resolução de situações-problema e compreensão de regras de convivência. A representação visual e a possibilidade de repetição de determinadas situações podem facilitar a aprendizagem de comportamentos e estratégias comunicativas. Todavia, uma das principais limitações desses recursos está relacionada à generalização. A criança pode apresentar bom desempenho em uma atividade digital estruturada e, ainda assim, encontrar dificuldades para utilizar a habilidade em situações espontâneas com outras crianças. Por essa razão, torna-se fundamental que o professor utilize o aplicativo como ponto de partida para experiências reais de comunicação e interação.

Os livros digitais, os recursos multimodais, os livros-objeto e os aplicativos educacionais vinculados à literatura infantil apresentam potencial para ampliar as possibilidades de acesso, compreensão e participação das crianças nas experiências de leitura. A articulação entre texto, imagens, sons, animações e elementos interativos pode favorecer diferentes formas de aproximação com a narrativa, especialmente quando esses recursos são selecionados e utilizados de acordo com as necessidades comunicacionais e educacionais das crianças com TEA. Nesse sentido, a organização visual, a previsibilidade das sequências e a possibilidade de repetição podem auxiliar a compreensão da estrutura narrativa, a antecipação de acontecimentos e a identificação de personagens, ações e emoções, aspectos que podem contribuir para a comunicação e a participação nas atividades de leitura (Marzal Carbonell et al., 2023; Ratuchne et al., 2024).

Entretanto, o potencial desses recursos não se restringe à interação da criança com a tecnologia. Quando os aplicativos e livros digitais são integrados à leitura mediada pelo professor, podem constituir instrumentos para estimular perguntas, escolhas, nomeação de personagens e sentimentos, antecipação de acontecimentos, expressão de preferências e construção compartilhada de significados. Dessa forma, a literatura infantil associada aos recursos digitais pode criar situações pedagógicas que favoreçam não apenas a compreensão da narrativa, mas também oportunidades de comunicação e interação entre a criança com TEA, seus pares e o professor. Essa perspectiva aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao considerar diferentes possibilidades de representação, participação, ação e expressão no processo educativo (CAST, 2024).

A utilização de recursos digitais em experiências literárias também pode favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e socioemocionais quando as atividades são planejadas para promover a participação conjunta. Estudos recentes apontam possibilidades do uso de tecnologias digitais, ambientes gamificados e recursos de realidade aumentada no desenvolvimento de competências sociocomunicativas e habilidades sociais de estudantes com TEA (Marzal Carbonell et al., 2023; López-Bouzas et al., 2024; Guerrero Valverde et al., 2024). Nessa perspectiva, o aplicativo educacional pode funcionar como um mediador da experiência literária, e não como finalidade da atividade, possibilitando que a narrativa seja utilizada como ponto de partida para conversas, brincadeiras, dramatizações, reconhecimento e expressão de emoções e atividades colaborativas.

Por outro lado, a utilização dos recursos digitais durante a leitura pode apresentar limitações quando promove uma experiência predominantemente individualizada e centrada na tela. O uso excessivo ou descontextualizado da tecnologia pode reduzir as oportunidades de interação presencial e enfraquecer a dimensão compartilhada da experiência literária. A UNESCO (2023) destaca, nesse sentido, que as tecnologias devem estar subordinadas aos objetivos educacionais e não substituir a interação humana e a mediação pedagógica. Assim, para crianças com TEA em contextos educacionais inclusivos, o potencial dos aplicativos educacionais associado à literatura infantil reside, sobretudo, na integração intencional entre narrativa, tecnologia e mediação pedagógica, de modo que os recursos digitais ampliem as possibilidades de comunicação, participação e interação social, sem substituir as relações estabelecidas entre professor, criança e grupo.

De modo geral, as evidências apontam que os recursos digitais podem contribuir para comunicação, aprendizagem, autonomia, motivação, participação e desenvolvimento de determinadas habilidades sociais em crianças com TEA. Entretanto, seus resultados dependem de variáveis pedagógicas, individuais e contextuais. Entre os principais fatores estão a adequação do recurso às características da criança, a acessibilidade, a qualidade do aplicativo, a formação do professor, o planejamento das atividades, o tempo de exposição, a mediação pedagógica e, sobretudo, a possibilidade de transferir as aprendizagens do ambiente digital para situações reais.

Dessa maneira, a questão central não consiste em determinar se os aplicativos são, em si mesmos, benéficos ou prejudiciais, mas em compreender como, para que finalidade e em quais condições são utilizados. Na perspectiva da educação inclusiva, os recursos digitais apresentam maior potencial quando são empregados como instrumentos mediadores e complementares às práticas pedagógicas, articulados à leitura, às brincadeiras, às atividades colaborativas e às interações presenciais. Nessa perspectiva, a tecnologia pode contribuir para reduzir barreiras de comunicação e participação, sem substituir o papel do professor, das relações entre pares e das experiências concretas que constituem o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Embora esses estudos evidenciem, separadamente, contribuições da leitura mediada e das tecnologias digitais, observa-se uma lacuna na produção nacional quanto à investigação integrada dessas duas dimensões em práticas pedagógicas inclusivas. Essa lacuna torna relevante analisar de que maneira a literatura infantil, articulada a aplicativos educacionais e outros recursos digitais, pode ampliar as

oportunidades de comunicação, participação e interação social de crianças com TEA. Nessa perspectiva, os recursos tecnológicos não devem ser compreendidos como substitutos da mediação docente, mas como instrumentos complementares capazes de potencializar experiências de leitura, comunicação e aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2008.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2020.

BISQUERRA ALZINA, R. Educação emocional e bem-estar. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Penso, 2021.

BISQUERRA ALZINA, R.; PÉREZ-ESCODA, N. Las competencias emocionales. Educación XXI, Madrid, v. 10, p. 61-82, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jun 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6726-marcos-politicos-legais>. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAST. Universal design for learning guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 1 ago. 2026.

CHAPMAN, R. Empire of normality: neurodiversity and capitalism. London: Pluto Press, 2023.

COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2017.

FERREIRA, Jussara Machado; PEREIRA, Cléia Demétrio; DESDEWALLE, Shayan. Recursos pedagógicos na contação de histórias para crianças autistas na educação infantil. ARACÊ, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 18794-18805, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-455>.

FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Inclusive pedagogy: recent developments in theory and practice. Cambridge Journal of Education, 2023.

GUERRERO VALVERDE, Empar; CEBRIÁN CIFUENTES, Sara; SUÁREZ RODRÍGUEZ, Jesús. La realidad aumentada como recurso para el desarrollo de habilidades sociales en alumnado con TEA: una revisión sistemática. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, v. 13, n. 1, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v13i1.16250>.

HEHIR, T. Leading inclusive education: a practical guide. New York: Teachers College Press, 2021.

LÓPEZ-BOUZAS, Nerea; DEL MORAL-PÉREZ, M. Esther; CASTAÑEDA-FERNÁNDEZ, Jonathan. Incremento de las habilidades socio-emocionales de alumnado con TEA tras una intervención apoyada en un Entorno Gamificado Aumentado. Revista de Educación

Inclusiva, v. 17, n. 1, p. 31-52, 2024. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/901>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MAMAS, C.; DALY, A. J.; COHEN, S. R.; JONES, G. Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>.

MARZAL CARBONELL, Alexandre; MARTÍNEZ RICO, Gabriel; GONZÁLEZ GARCÍA, Rómulo Jacobo; CAÑADAS PÉREZ, Margarita. Las TIC y la competencia sociocomunicativa del alumnado con TEA: una revisión sistemática. *EDMETIC*, v. 12, n. 1, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i1.14578>.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 55-66, 2005.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; MUNHOZ, Maria Luiza da Luz; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da; SCARIOTT, Gabriela Christine. Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 116-130, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9107>.

ROSE, D. H.; MEYER, A. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SINGER, J. Neurodiversity: the birth of an idea. Lexington: Judy Singer, 2017.

SOUSA, Rafael Rossi de; GUIMARÃES, Silvia Brilhante. Leitura compartilhada de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática no contexto brasileiro. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 96, p. 75-90, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v49i96.19379>.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação: todos significa todos. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all>. Acesso em: 3 ago. 2026.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação 2023: tecnologia na educação: uma ferramenta sob quais condições?. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>. Acesso em: 3 ago. 2026.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALKER, N. Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. Tradução de Dora Machado. São Paulo: Manole, 2008.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

¹ Doutoranda em Psicologia Universidade Christian Business School.
Doutoranda em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana. Mestre em Educação pela Universidad Del Atlântico na Espanha. Especialista em Direito Penal. Especialista em Psicopedagogia.

² Doutora em educação, Mestre em Ciências da Educação pela Christian Business School (2018). Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário dos Guararapes (2015). Atualmente é docente de graduação e pós-graduação. Psicóloga/psicopedagoga - Diretora da RQ Clínica Multidisciplinar. Reeducadora Funcional da SDP- Síndrome da Deficiência Postural.