RECURSOS VISUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DE SUA ADEQUAÇÃO ÀS NECESSIDADES DE ESTUDANTES COM TEA

João Victor Moreno de Melo Nista[1], Daniela Vendramini Aparecida Zanella[2]

Resumo:

Este artigo analisa a organização e a função pedagógica dos recursos visuais em livros didáticos de Português do Ensino Fundamental II, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2023), a fim de verificar sua adequação às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentada na Análise Dialógica do Discurso (ADD), proposta por Bakhtin e o Círculo, a pesquisa adota abordagem qualitativa, bibliográfica e busca-se compreender os recursos visuais não apenas como ornamentos gráficos, mas como enunciados sociais que dialogam com o texto verbal e com as práticas pedagógicas da escola pública. O estudo examina de que modo imagens, diagramas, esquemas e pictogramas cumprem a função mediadora na aprendizagem, considerando categorias da Gramática Visual (Kress e van Leeuwen, 1996) e princípios da Educação Inclusiva. Os resultados indicam que muitos recursos visuais presentes nos livros analisados ainda se limitam à função ilustrativa e, apresentam pouca integração com o texto e insuficiente clareza para apoiar a aprendizagem de estudantes com TEA. Conclui-se que a efetividade desses materiais depende de uma intencionalidade pedagógica clara, que relacione forma e função visual em prol da acessibilidade e da significação. O estudo contribui, assim, para o debate sobre a inclusão escolar e para a formação docente voltada ao uso crítico e consciente de recursos visuais na Educação Básica.

Palavras-chave: recursos visuais; TEA; livros didáticos de Língua Portuguesa.

[1] Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: jvictornista@gmail.com
[2] Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP. Brasil. E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br

Visual Resources in teaching books from Brazilian public schools: An analysis of their adequacy to the needs of students with asd

Abstract:

This article analyzes the organization and pedagogical function of visual resources in Portuguese textbooks for lower secondary education (Ensino Fundamental II), distributed through the National Textbook and Teaching Materials Program (PNLD, 2023), in order to assess their adequacy to the needs of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Grounded in Dialogic Discourse Analysis (DDA), as proposed by Bakhtin and the Circle, the study adopts a qualitative and bibliographic approach and seeks to understand visual resources not merely as graphic ornaments, but as social utterances that dialogue with verbal text and with pedagogical practices in public schools. The study examines how images, diagrams, schemes, and pictograms fulfill a mediating role in learning, considering categories from Visual Grammar (Kress & van Leeuwen, 1996) and principles of Inclusive Education. The results indicate that many visual resources present in the analyzed textbooks remain limited to an illustrative function, showing little integration with the verbal text and insufficient clarity to support the learning of students with ASD. The study concludes that the effectiveness of these materials depends on clear pedagogical intentionality that aligns visual form and function to promote accessibility and meaning. Therefore, this investigation contributes to discussions on school inclusion and to teacher education focused on the critical and informed use of visual resources in Basic Education**.**

Keywords: Visual Resources; ASD; Portuguese Textbooks.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação brasileira. Embora políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garantam o acesso e a permanência desses estudantes, ainda persistem obstáculos pedagógicos relacionados à adaptação curricular e à adequação dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas**.**

Entre os elementos que compõem esses materiais, os recursos visuais, imagens, esquemas, tabelas e pictogramas desempenham papel essencial no apoio à compreensão e à organização do pensamento. Para estudantes com TEA, cuja aprendizagem é frequentemente mais responsiva a estímulos visuais do que a estímulos verbais, esses recursos podem funcionar como mediadores de significação, favorecendo a atenção, a memorização e a compreensão de conceitos abstratos (Brites, 2021; Ceedar, 2022; Hume & Harker, 2010). Esse entendimento dialoga diretamente com a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996), segundo a qual imagens e textos constituem sistemas semióticos que produzem sentido de maneira articulada.

No entanto, a simples presença de imagens nos livros didáticos não assegura uma aprendizagem significativa (Ausebel, 2003). Quando utilizadas de forma decorativa, sem integração ao texto e sem intencionalidade pedagógica, essas imagens deixam de exercer sua função mediadora, podendo até gerar confusão e dispersão (Barbosa, 2017; Lemos, 2020).

No contexto das escolas públicas brasileiras, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2023) é responsável pela produção e distribuição dos principais recursos impressos utilizados em sala de aula. Assim, analisar a qualidade e a função dos recursos visuais presentes nesses livros significa investigar uma dimensão central da política educacional e da prática docente. Apesar de sua relevância, poucos estudos abordam como esses recursos dialogam com as necessidades específicas de estudantes com TEA, e em que medida estão alinhados às diretrizes da educação inclusiva**.**

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar a organização e a função pedagógica dos recursos visuais presentes em materiais didáticos de escolas públicas brasileiras, verificando sua adequação às necessidades de estudantes com TEA. Os objetivos específicos são: (a) mapear os recursos visuais presentes nos livros didáticos; (b) classificá-los segundo sua função pedagógica (apoio à compreensão, reforço de instruções, organização de informações, entre outras); (c) confrontar os achados com recomendações da literatura especializada em educação inclusiva e TEA; e (d) discutir possíveis lacunas ou inadequações na forma como esses recursos são disponibilizados.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, ancorada na Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme Bakhtin e o Círculo. Essa perspectiva teórico-metodológica permite compreender os recursos visuais como enunciados sociais, dotados de voz, intencionalidade e função dentro do discurso pedagógico. A análise dos livros didáticos do PNLD 2024 busca identificar como texto e imagem dialogam na construção de significados e em que medida contribuem (ou não) para a inclusão de estudantes com TEA.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de articular teoria e prática docente, conforme orienta a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao propor reflexões aplicáveis à sala de aula da educação básica. Espera-se que os resultados contribuam para a formação de professores mais conscientes do papel dos recursos visuais na mediação do conhecimento e inspirem

práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e responsivas à diversidade presente nas escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A educação inclusiva, consolidada nas últimas décadas por políticas públicas brasileiras, garante o direito de todos os estudantes a uma escolarização de qualidade. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçam o dever do Estado em assegurar condições pedagógicas que atendam à diversidade.

Mais do que garantir o acesso físico à escola, a inclusão requer a adaptação de práticas, currículos e materiais didáticos, de modo a contemplar diferentes formas de aprender (Mantoan, 2003). Entre essas adaptações, os recursos visuais desempenham papel central para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo perfil cognitivo e sensorial demanda estratégias de ensino mais estruturadas e concretas (APA, 2014; Brites, 2021).

Pesquisas apontam que estudantes com TEA costumam responder melhor a estímulos visuais do que a estímulos exclusivamente verbais (Klin, 2006; Lemos, 2020). Assim, o uso planejado de imagens, esquemas e pictogramas pode favorecer a atenção, a compreensão e a memorização (Hume & Harker, 2010; Ceedar, 2022). No entanto, para que isso ocorra, tais elementos precisam ser intencionais e integrados ao conteúdo, e não meramente decorativos.

1.2 Recursos Visuais e Aprendizagem

Segundo Paivio (1986), a Teoria do Duplo Código explica que o cérebro humano processa informações em dois sistemas complementares, verbal e não verbal, sendo a aprendizagem mais eficaz quando ambos são ativados simultaneamente. Desse modo, o uso de imagens, esquemas e diagramas pode potencializar a construção de significados, sobretudo quando há correspondência semântica entre texto e imagem.

Na prática pedagógica, recursos visuais podem apoiar a compreensão de conceitos abstratos, reforçar instruções, organizar informações e estimular o engajamento (Arthur-Kelly et al., 2009; Hayes et al., 2010). Todavia, estudos demonstram que, em muitos livros didáticos, esses elementos ainda assumem função apenas ilustrativa (Barbosa, 2017)

Em pesquisas recentes sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2023) , observa-se que a acessibilidade pedagógica ainda é um desafio. Lemos (2020) e Hume, Simi & Odom (2010) destacam que a ausência de clareza, legenda e sequência nos recursos visuais compromete sua função mediadora, principalmente para alunos com TEA. Assim, a mera presença de imagens não garante a aprendizagem: é preciso que elas cumpram uma função dialógica, articulando texto e imagem em um todo significativo.

1.3 Perspectivas Construtivista e socio-histórico-cultural e Mediação Visual

A perspectiva de ensino do Construtivismo pode oferecer base teórica para compreender o papel dos recursos visuais na aprendizagem. Para Piaget (1970), o conhecimento é construído

ativamente, e os recursos visuais podem ajudar o estudante a transitar do concreto ao abstrato. Em perspectiva sócio-histórico-cultural, Vygotsky (1991) amplia essa visão ao enfatizar a mediação simbólica e social, na qual instrumentos culturais, como as imagens, ampliam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida por "uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora *prático-crítica*, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de *novas trilhas* (desenvolvimento) (Magalhães, 2009).

Nessas perspectivas de ensino, os recursos visuais podem ser ferramentas mediadoras: facilitam a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, especialmente quando há intencionalidade pedagógica (Ausebel, 2003). Para estudantes com TEA, isso significa que imagens e diagramas podem funcionar como pontes cognitivas, permitindo a internalização gradual de conceitos complexos.

1.4 A Linguagem Visual e o PNLD

Os livros didáticos são gêneros discursivos específicos, produzidos por múltiplas vozes autores, editores, ilustradores, MEC e, portanto, constituem enunciados sociais (Bakhitin, 1997). A Análise Dialógica do Discurso (ADD) permite observar como texto verbal e elementos visuais dialogam entre si e com o leitor.

No contexto brasileiro, o PNLD (Brasil, 2024) é o principal programa de produção e distribuição de materiais didáticos para a rede pública. Embora diretrizes recentes enfatizem acessibilidade e inclusão, ainda há lacunas na efetiva incorporação de princípios de multimodalidade e responsividade nos materiais. Avaliar como os recursos visuais são empregados, se reforçam a aprendizagem ou apenas ornamentam a página, é essencial para aprimorar a qualidade do ensino e para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

1.5 Inserção na Linha de Pesquisa

Este trabalho integra a linha Linguagem e Tecnologias do curso de Letras da Universidade de Sorocaba, pois investiga as relações entre linguagem visual, práticas pedagógicas e mediação tecnológica. Embora o *corpus* seja composto por materiais impressos, estes configuram tecnologias educacionais fundamentais que mobilizam diferentes linguagens e modos de significação.

Assim, compreender a função pedagógica dos recursos visuais nos livros do PNLD pode contribuir para o campo da Linguística Aplicada e dos estudos sobre multimodalidade e inclusão, ao discutir como a linguagem, em suas múltiplas formas, atua na construção do conhecimento e na promoção da aprendizagem de estudantes com TEA.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA E ANÁLISE

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nas contribuições de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin, é o referencial teórico-metodológico adotado neste estudo. A ADD entende a linguagem como uma prática social, que só existe nas relações dialógicas entre sujeitos históricos e concretos. Diferentemente de abordagens que tratam o texto como estrutura autônoma, a ADD concebe os enunciados (verbais ou não verbais) como respostas a outros discursos e convocadores de novas respostas (Bakhitin, 1997).

Aplicada ao contexto dos livros didáticos, a ADD permite compreender os recursos visuais não apenas como elementos gráficos, mas como enunciados sociais que estabelecem relações dialógicas com o texto verbal e com outros elementos do material; materializam vozes sociais (do Estado, da ciência, da escola, do professor, do estudante); carregam uma responsividade, pois são planejados para orientar, instruir e provocar reações do leitor; inserem-se em um gênero do discurso específico[3], o livro didático, marcado por sua função pedagógica e normativa e refletem uma autoria coletiva, que envolve equipes de escritores, ilustradores, editores e políticas públicas

Dessa forma, a ADD fornece instrumentos para analisar como os recursos visuais "falam", a quem respondem e como dialogam com as necessidades de aprendizagem dos estudantes com TEA.

2.1 Fundamentação bibliográfica.

A pesquisa se apoia em uma revisão bibliográfica de caráter sistemático, que visa sustentar teoricamente a análise do material didático de língua portuguesa de ensino fundamental II destinado às escolas municipais de Sorocaba. Foram consultadas as seguintes bases de dados: SciELO, Portal CAPES e catálogos institucionais de universidades brasileiras. Considerou-se, para a inclusão da bibliografia, a pertinência temática (textos que abordam recursos visuais, educação inclusiva, ensino de estudantes com TEA, livros didáticos e Análise Dialógica do Discurso), o reconhecimento acadêmico: artigos publicados em periódicos qualificados, livros de referência, documentos oficiais, como PNLD e legislações educacionais) e atualidade: prioridade para produções das últimas duas décadas, sem desconsiderar obras clássicas (ex.: Bakhtin, Vygotsky, Piaget, Paivio).

A seleção utilizou combinações de palavras-chave em português e inglês, tais como: *recursos visuais*, *livro didático*, *PNLD*, *educação inclusiva*, *autismo/TEA*, *visual supports*, *inclusive education*, *multimodality*, *dialogic discourse analysis*.

A amostra bibliográfica contempla textos clássicos de referência (Bakhtin; Vygotsky; Piaget; Paivio); estudos sobre inclusão e TEA (Brites, 2021; Ceedar, 2022; Hume & Harker, 2010; McLaughlin & Fleury, 2018) e pesquisas sobre recursos visuais em livros didáticos e PNLD (Barbosa, 2017).

Além das bases já mencionadas (SciELO, Portal CAPES e catálogos institucionais), também foram consultados o Google Scholar e repositórios acadêmicos de acesso aberto (como o DOAJ – Directory of Open Access Journals). Essa variedade de fontes garantiu um levantamento amplo, contemplando tanto pesquisas nacionais quanto internacionais. Esses trabalhos fornecem a base teórica necessária e suficiente para embasar a análise crítica proposta, pois articulam teoria da linguagem, práticas de ensino e estudos inclusivos.

2.2 Procedimentos de análise.

[3] Os **gêneros do discurso**, conforme desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo (1997), são formas relativamente estáveis de enunciados que emergem das diferentes esferas de atividade humana. Cada gênero possui características próprias quanto ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, permitindo que os sujeitos se comuniquem de modo socialmente reconhecível. Assim, gêneros como a reportagem, a aula, o livro didático ou a conversa cotidiana organizam e orientam nossas práticas discursivas, funcionando como molduras culturais que regulam como falamos, escrevemos, interpretamos e respondemos aos enunciados que circulam socialmente.

O *corpus* da pesquisa é composto por livros didáticos de Português do Ensino Fundamental II (PNLD, Brasil, 2023) utilizados na rede municipal de ensino em que o pesquisador atua. Ademais, foram selecionados recortes de capítulos, atividades e enunciados nos quais aparecem recursos visuais (imagens, diagramas, tabelas, mapas, pictogramas). A escolha dos excertos seguiu os seguintes critérios: função pedagógica: casos confirmatórios (recursos adequados ao ensino) e negativos (recursos meramente ilustrativos ou confusos). Pertinência ao público-alvo: excertos cuja clareza, organização e sequencialidade podem impactar a aprendizagem de estudantes com TEA.

2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos textos que tratassem diretamente de: (a) recursos visuais em livros didáticos; (b) educação inclusiva e práticas pedagógicas com estudantes com TEA; (c) fundamentos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da multimodalidade. Foram excluídos trabalhos sem fundamentação científica, resumos sem acesso integral e produções que não apresentassem relação direta com os objetivos da pesquisa.

2.4 Categorias interpretativas

Na Análise Dialógica do Discurso, as categorias surgem *a posteriori*, no processo de leitura e comparação dos excertos. A construção interpretativa se dá a partir de três movimentos (Brait, 2006):

1. Identificação de pistas dialógicas: quem fala, a quem responde, que vozes sociais estão convocadas pelo recurso visual

2. Comparação de excertos: localizar recorrências, variações ou contradições no uso dos recursos visuais

3. Construção das categorias emergentes: nome, definição operacional, indicadores observáveis e exemplos

Exemplos de possíveis categorias emergentes:

1. Recurso visual como mediador de conceitos: quando a imagem ou diagrama facilita a compreensão do conteúdo

2. Recurso visual como ornamento: quando a imagem é apenas decorativa, sem relação com o texto

3. Recurso visual como organizad

4. Recurso visual como organizador: quando ajuda a estruturar sequências ou etapas de conteúdo

5. Recurso visual como barreira: quando a apresentação confusa prejudica a compreensão.

Eixos interpretativos:

As categorias serão sintetizadas em eixos interpretativos que conectam os achados às condições histórico-sociais de circulação dos livros didáticos do PNLD. Os eixos podem apontar:

1. O grau de inclusão ou exclusão pedagógica dos recursos visuais
2. Mudanças e permanências na abordagem visual dos recursos visuais
3. As implicações para a aprendizagem dos estudantes com TEA.

2.5 Categorias analíticas

A análise considerará a presença e a função dos recursos visuais em diferentes etapas dos materiais didáticos, instruções, enunciados, textos teóricos, textos adicionais e exercícios práticos observando:

1. Constância: se os recursos visuais aparecem como ilustração ou se contribuem efetivamente para a significação e a mediação do conteúdo.
2. Função pedagógica: Caso sirvam apenas como ilustração ou se contribuem efetivamente para a significação e mediação do conteúdo.

Esse olhar é especialmente relevante no caso dos estudantes com TEA, para os quais a clareza visual dos comandos e conceitos é essencial. Ilustrar o enunciado pode ser importante, mas não basta: os recursos visuais devem significar, ou seja, oferecer pistas cognitivas e organizacionais que apoiem a compreensão e não apenas decorarem a página.

Para isso, haverá diálogo com a Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996), que descreve os modos de construção de sentido nas imagens. Entre as categorias pertinentes ao presente estudo, destacam-se:

- ✓ Destaque: elementos visuais que atraem a atenção do leitor (ex.: cores fortes, tamanhos destacados, centralidade da imagem, formas geométricas). Avaliar se a saliência ajuda o estudante com TEA a compreender a instrução ou se apenas distrai.
- ✓ Enquadramento: delimitação do espaço visual, separando ou conectando elementos, o que é relevante para verificar se os recursos visuais organizam adequadamente o conteúdo ou se fragmentam a compreensão
- ✓ Vetores: direções visuais (setas, linhas, olhares) que orientam a leitura. Podem favorecer a sequencialidade e auxiliar estudantes com TEA na antecipação de etapas da tarefa.
- ✓ Perspectiva: o ponto de vista construído pela imagem (por exemplo, olhar de cima, de frente, de dentro). Isso pode influenciar a forma como o estudante interpreta o conteúdo.
- ✓ Integração texto-imagem: verificar se o recurso visual está explicitamente articulado ao texto verbal (legendas, indicações, chamadas no enunciado) ou se aparece isolado ou apenas ilustra o conteúdo do texto, sem função clara.

- ✓ Pistas semióticas: Verificar se há recursos visuais que fornecem pistas aos estudantes sobre o que está sendo solicitado na questão e o que está sendo explicado na parte teórica.

Com base nessas categorias, será possível compreender quando os recursos visuais funcionam como mediadores pedagógicos e quando se limitam a ser ornamentais, apontando caminhos para o aprimoramento dos materiais didáticos.

2.5.1 Gramática visual de Kress e Van Leuween (1996)

A Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996; 2006) entende que as imagens, assim como a linguagem verbal, constituem sistemas semióticos capazes de produzir significados de forma estruturada. Inspirados na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, os autores demonstram que recursos visuais seguem regras e padrões que organizam três dimensões de sentido: representacional, interacional e composicional.

Para análise de materiais didáticos, destacam-se sobretudo os aspectos composicionais, pois permitem compreender como elementos visuais estruturam o conteúdo. Entre suas categorias principais, incluem-se:

- ✓ Saliência: elementos que se destacam por cor, tamanho ou contraste, orientando o foco do leitor

- ✓ Enquadramento: Modos de separar ou conectar informações por meio de caixas, linhas ou espaços

- ✓ Vetores: Direções visuais (setas, gestos, linhas) que organizam a sequência de leitura

- ✓ Perspectiva: O ângulo a partir do qual a imagem é apresentada, influenciando a interpretação

- ✓ Integração texto-imagem: articulação entre o verbal e o visual, essencial para que a imagem funcione como mediadora do conteúdo

Essa gramática é especialmente relevante na análise de recursos visuais destinados à educação básica. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais categorias ajudam a verificar se os recursos visuais apoiam a compreensão — oferecendo clareza, sequência e pistas interpretativas — ou se atuam como elementos decorativos que podem gerar confusão.

Assim, o modelo de Kress e van Leeuwen fornece base consistente para avaliar criticamente como os livros do PNLD organizam e distribuem seus elementos visuais, contribuindo para identificar práticas mais inclusivas e pedagogicamente eficazes.

2.6 Amostra final

Após a busca e aplicação dos critérios, foram selecionados 25 textos (entre artigos, capítulos de livros, documentos oficiais e teses), que se mostraram suficientes por cobrirem os dois eixos centrais da investigação: o eixo teórico-metodológico (ADD, gramática visual, multimodalidade) e o eixo temático (recursos visuais, PNLD, educação inclusiva e TEA). Essa

quantidade foi considerada adequada, pois atingiu saturação temática, isto é, os textos passaram a reiterar ideias recorrentes, sem trazer novas categorias relevantes.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Critérios de escolha do *Corpus*

O *corpus* deste estudo é constituído por um livro didático de Português do Ensino Fundamental II, distribuído às escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2023).

A escolha desse material se justifica pela sua centralidade no cotidiano escolar: trata-se do principal recurso pedagógico disponível aos professores e estudantes da rede pública, o que o torna um espaço privilegiado para observar a presença e a função dos recursos visuais.

Em relação à delimitação temática e temporal, a pesquisa concentra-se na análise de recursos visuais em materiais didáticos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), por duas razões principais:

1. Nessa etapa, os conteúdos tornam-se mais abstratos e exigem maior esforço de compreensão, o que aumenta a relevância dos apoios visuais para a aprendizagem.

2. É também nessa fase que muitos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontram maiores barreiras na assimilação dos conteúdos, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática, que envolvem leitura de enunciados complexos e conceitos abstratos.

Ademais, o gênero em análise é o livro didático escolar, em sua versão impressa, adotado oficialmente pelo PNLD (Brasil, 2023). Trata-se de um gênero institucional, marcado por sua função normativa e pedagógica, que integra o cotidiano da sala de aula como instrumento de ensino, de estudo individual e de avaliação.

Por fim, em relação ao contexto de produção e circulação, os livros do PNLD são produzidos por editoras privadas, mas passam por rigoroso processo de avaliação conduzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). São elaborados para atender a todo o sistema público de ensino, circulando nacionalmente e sendo disponibilizados a milhões de estudantes e professores. Assim, constituem um espaço de encontro entre diferentes vozes sociais: do Estado (políticas educacionais), da ciência (seleção e organização dos conteúdos), da escola (usos pedagógicos) e dos estudantes (práticas de leitura e aprendizagem).

Justificativa teórica

A escolha do corpus é pertinente porque permite observar, sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), como os recursos visuais funcionam como enunciados pedagógicos que dialogam (ou não) com o texto verbal e com as necessidades inclusivas. A análise possibilita identificar como se dá a responsividade desses recursos: se orientam a aprendizagem, se

reforçam instruções, se organizam de modo acessível ou se permanecem apenas como elementos decorativos.

Suficiência e variação

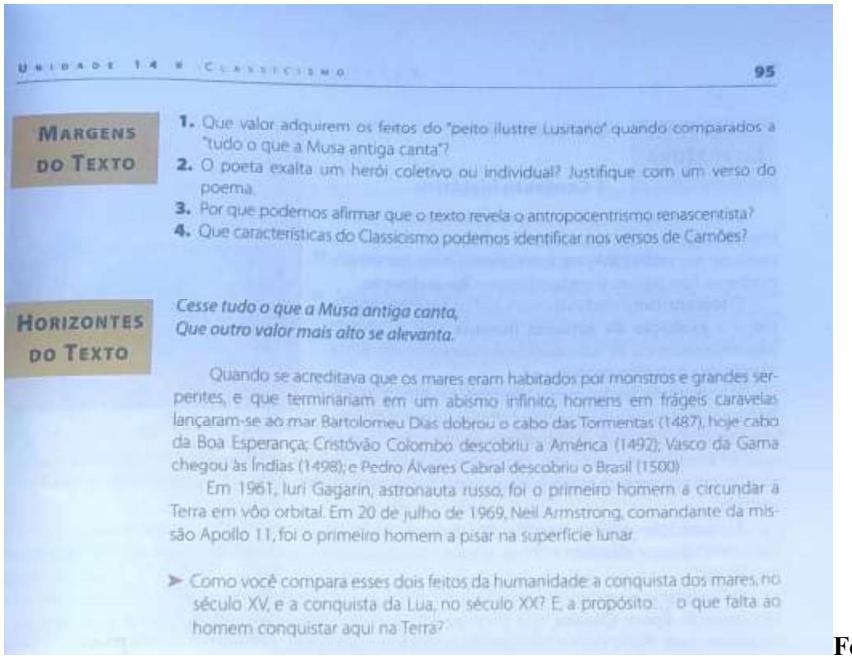
O *corpus* cobre diferentes casos dentro de um mesmo gênero, pois contempla duas disciplinas centrais (Português e Matemática) e diferentes anos do Ensino Fundamental II. Essa diversidade garante a observação de situações típicas e contrastivas, ampliando a robustez da análise.

Acessibilidade e qualidade

Os livros do PNLD são de acesso público, em formato integral, com versão impressa e digital disponibilizada pelo MEC. Têm legibilidade adequada, informações editoriais claras e metadados acessíveis, o que garante a confiabilidade do material e sua pertinência como *corpus* de pesquisa acadêmica.

3.2 Critérios de escolha dos excertos

A seguir, serão apresentadas algumas imagens do material didático mencionado, seguidos do motivo de sua escolha e de sua função analítica, a fim de apresentar o critério de escolha de cada uma delas.



UNIDADE 14 ▪ CLASSICISMO 95

MARGENS DO TEXTO

1. Que valor adquirem os feitos do "peito ilustre Lusitano" quando comparados a "tudo o que a Musa antiga canta"?
2. O poeta exalta um herói coletivo ou individual? Justifique com um verso do poema.
3. Por que podemos afirmar que o texto revela o antropocentrismo renascentista?
4. Que características do Classicismo podemos identificar nos versos de Camões?

HORIZONTES DO TEXTO

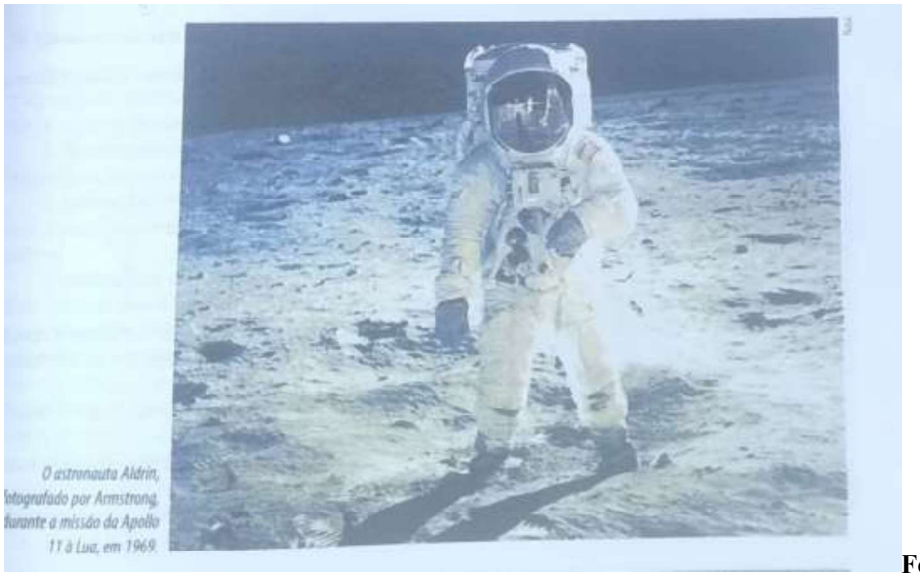
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

Quando se acreditava que os mares eram habitados por monstros e grandes serpentes, e que terminariam em um abismo infinito, homens em frágeis caravelas lançaram-se ao mar. Bartolomeu Dias dobrou o cabo das Tormentas (1487), hoje cabo da Boa Esperança; Cristóvão Colombo descobriu a América (1492); Vasco da Gama chegou às Índias (1498); e Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil (1500).

Em 1961, Iuri Gagarin, astronauta russo, foi o primeiro homem a circundar a Terra em vôo orbital. Em 20 de julho de 1969, Neil Armstrong, comandante da missão Apollo 11, foi o primeiro homem a pisar na superfície lunar.

➤ Como você compara esses dois feitos da humanidade: a conquista dos mares, no século XV, e a conquista da Lua, no século XX? E, a propósito... o que falta ao homem conquistar aqui na Terra?

Fonte: Maia (2018, p. 95)



O astronauta Aldrin, fotografado por Armstrong, durante a missão da Apollo 11 à Lua, em 1969.

Fonte: Maia (2018, p. 95)

Motivo de escolha: Contém linguagem verbal e não verbal, o que permite analisar se a forma como estão relacionados beneficia ou prejudica estudantes com TEA. Função analítica: Integração texto-imagem, saliência e pistas semióticas.

adiantou-se alguns passos para ferir o inimigo; os selvagens o envolveram, deixando a coluna interrompida e Álvaro sem defesa. (...)

Desde porém que os aimorés viram o moço sem defesa pelas costas, e exposto aos seus golpes, concentraram-se nesse ponto; um deles, adiantando-se, ergueu com as duas mãos a pesada **tangapema** e atirou-a ao alto da cabeça de Álvaro.

O moço caiu; mas na sua queda a espada descreveu ainda um semicírculo e abateu o inimigo que o tinha ferido à traição; a dor violenta dera a esse último golpe uma força sobrenatural.

Quando os índios iam precipitar-se sobre o cavaleiro, Peri saltou no meio deles, e agarrando a espingarda que estava a seus pés, fez dela uma arma terrível, uma clava formidável, cujo poder em breve sentiram os aimorés. Apenas se viu livre do turbilhão dos inimigos, o índio tomou Álvaro nos ombros, e abrindo caminho com a sua arma temível, lançou-se pela floresta e desapareceu.

Alguns o seguiram; mas Peri voltou-se e fê-los arrepender-se de sua ousadia; livrando-se do peso que levava, carregou a espingarda com as munições que Álvaro trazia e mandou uma bala àquele que o perseguia mais de perto; os outros, que já o conheciam pelo combate da véspera, retrocederam.

A idéia de Peri era salvar Álvaro, não só pela amizade que lhe tinha, como por causa de Cecília, que ele supunha amar o cavaleiro; vendo porém que o corpo continuava inanimado, acreditou que Álvaro estava morto.

Apesar disso não desistiu do seu propósito; morto ou vivo devia levá-lo àqueles que o amavam, ou para o restituírem à vida, ou para derramarem sobre o seu corpo o pranto da despedida.

ALENCAR, José de. *O guarani*. 11. ed. São Paulo, Ática, 1984. p. 191-3.

VOCABULÁRIO

tangapema: lacape.

Fonte: Maia (2018, p.183

MARGENS DO TEXTO

Cena do filme O guarani.

1. Que característica da casa de D. Antônio de Mariz nos lembra um castelo medieval?
2. Como pode ser caracterizado o sentimento de Peri em relação à morte de Álvaro? Justifique sua resposta com duas citações do texto.
3. O que pretendeu o narrador ao demonstrar ao leitor o caráter extremamente humano e sentimental de Peri?
4. Apesar de se inscrever na temática indianista, o narrador focaliza personagens do início da nossa colonização. Que caráter isso dá ao texto?

HORIZONTES DO TEXTO

Quando os índios iam precipitar-se sobre o cavaleiro, Peri saltou no meio deles, e agarrando a espingarda que estava a seus pés, fez dela uma arma terrível, uma clava formidável, cujo poder em breve sentiram os aimorés.

➤ Por que os românticos do Novo Mundo sentiam necessidade de conceber heróis como Peri e propriedades como a de D. Antônio de Mariz?

Fonte: Maia (2018, p. 183)

Motivo de escolha: Contém perguntas, o que permite analisar se estão estruturadas de modo a facilitar a compreensão, aos estudantes com TEA, do que é solicitado. Função analítica: Pistas semióticas e integração texto-imagem.

A análise dos recursos visuais tomará como referência a Gramática Visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996), bem como estudos em Educação Inclusiva (Lemos, 2020; Ceedar, 2022). A seguir, apresentam-se, em forma de tabela, as categorias analíticas adotadas neste trabalho, cada uma acompanhada de definição operacional, indicadores observáveis e aplicação ao objeto de pesquisa.

Categorias analíticas	Destaque	Integração texto-imagem	Pistas semióticas
Definição operacional	Grau de destaque dado a um elemento visual em relação aos demais.	Grau de articulação entre elementos verbais e visuais.	Recursos visuais que fornecem indícios sobre o que está sendo solicitado ou explicado.
Indicadores observáveis	Uso de cores fortes, tamanho ampliado, centralidade, formas geométricas de destaque.	Legendas, chamadas no enunciado.	Ícones associados a tipos de pergunta ícones associados a títulos, pictogramas em instruções, símbolos em textos teóricos.
Aplicação	Avaliar se a saliência contribui para a	Verificar se o recurso visual está integrado	Identificar se tais pistas ajudam

	compreensão da instrução por estudantes com TEA.	ao texto como mediador pedagógico.	estudantes com TEA a reconhecer rapidamente a natureza da tarefa.

3.4 Critérios de categorias interpretativas.

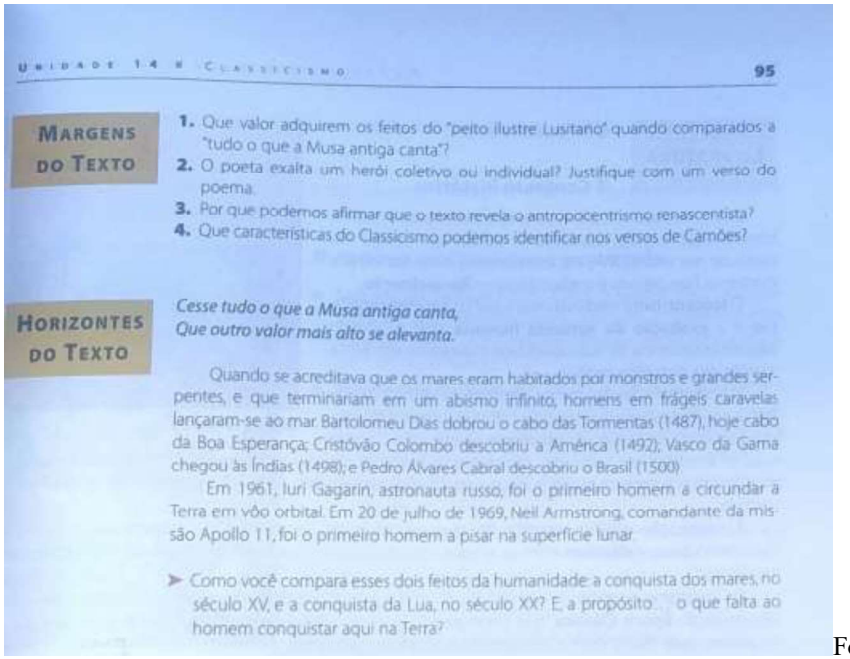
A passagem da descrição para a análise interpretativa seguirá dois passos:

Encadeamento dialógico: Serão analisadas as relações dialógicas entre os recursos visuais e os demais elementos do livro didático, mostrando a quem respondem (por exemplo, às demandas curriculares, à política pública de inclusão) e quais vozes sociais convocam (do professor, do estudante, da ciência, do Estado).

Generalização prudente: A análise buscará equilibrar a especificidade de cada excerto com a possibilidade de inferências mais amplas sobre o conjunto dos materiais. Sempre que possível, indicar-se-á o que vale apenas para o caso específico e o que pode ser sugerido como tendência do corpus.

3.5 Análise de cada excerto escolhido.

Primeiro excerto:



UNIDADE 14 ■ CLASSICISMO 95

MARGENS DO TEXTO

1. Que valor adquirem os feitos do "peito ilustre Lusitano" quando comparados a "tudo o que a Musa antiga canta"?
2. O poeta exalta um herói coletivo ou individual? Justifique com um verso do poema.
3. Por que podemos afirmar que o texto revela o antropocentrismo renascentista?
4. Que características do Classicismo podemos identificar nos versos de Camões?

HORIZONTES DO TEXTO

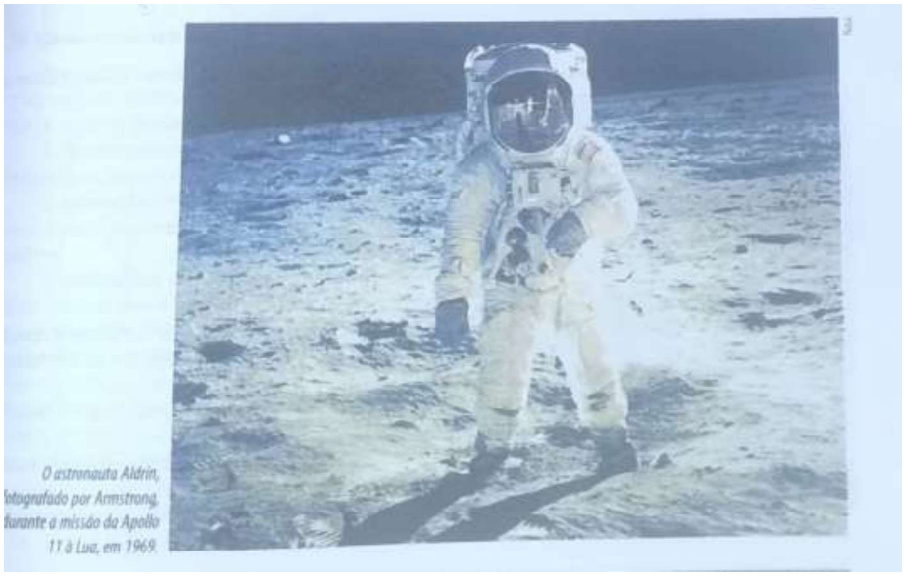
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

Quando se acreditava que os mares eram habitados por monstros e grandes serpentes, e que terminariam em um abismo infinito, homens em frágeis caravelas lançaram-se ao mar. Bartolomeu Dias dobrou o cabo das Tormentas (1487), hoje cabo da Boa Esperança; Cristóvão Colombo descobriu a América (1492); Vasco da Gama chegou às Índias (1498); e Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil (1500).

Em 1961, Iuri Gagarin, astronauta russo, foi o primeiro homem a circundar a Terra em vôo orbital. Em 20 de julho de 1969, Neil Armstrong, comandante da missão Apollo 11, foi o primeiro homem a pisar na superfície lunar.

➤ Como você compara esses dois feitos da humanidade: a conquista dos mares, no século XV, e a conquista da Lua, no século XX? E, a propósito... o que falta ao homem conquistar aqui na Terra?

Fonte: Maia (2018, p.95)

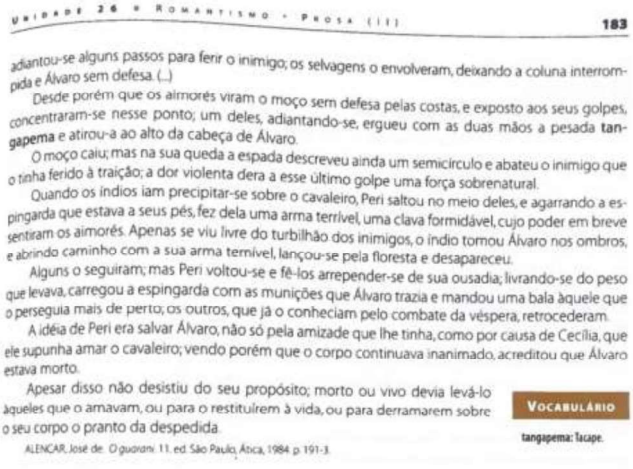


Fonte: Maia (2018, p.95)

Descrição: Há duas figuras retangulares laranjas na margem esquerda da página contendo termos que evidenciam a qual tema estão relacionadas as perguntas. Ao lado da primeira figura, há quatro questionamentos relacionados ao texto. Ao lado da segunda, há um texto de oito linhas seguidas de uma pergunta relacionada a esse texto. Por fim, há, no final da página, uma imagem de um astronauta pisando na superfície da lua

Análise: Em relação à categoria descrição operacional, há duas figuras geométricas que evidenciam, aos estudantes com TEA, que tipo de pergunta será solicitada, facilitando a compreensão. Todavia, o tamanho ampliado da imagem do astronauta pode funcionar como termo distrator, já que, em relação à categoria ‘’integração texto-imagem’’, apenas ilustra o tema do texto, sem construir novos sentidos, de modo a distrair esses alunos.

Interpretação: O modo como os recursos visuais e verbais estão organizados responde parcialmente às vozes das demandas curriculares de inclusão, pois, apesar de facilitar a compreensão dos enunciados, distrai o foco dos estudantes autistas ao não integrarem as diversas linguagens presentes na página corretamente.



UNIDADE 26 • ROMANTISMO • PROSA (II) 183

adiantou-se alguns passos para ferir o inimigo; os selvagens o envolveram, deixando a coluna interrompida e Álvaro sem defesa. (...)

Desde porém que os aimorés viram o moço sem defesa pelas costas, e exposto aos seus golpes, concentraram-se nesse ponto; um deles, adiantando-se, ergueu com as duas mãos a pesada **tangapema** e atirou-a ao alto da cabeça de Álvaro.

O moço caiu; mas na sua queda a espada descreveu ainda um semicírculo e abateu o inimigo que o tinha ferido à traição; a dor violenta dera a esse último golpe uma força sobrenatural.

Quando os índios iam precipitar-se sobre o cavaleiro, Peri saltou no meio deles, e agarrando a espingarda que estava a seus pés, fez dela uma arma terrível, uma clava formidável, cujo poder em breve sentiram os aimorés. Apenas se viu livre do turbilhão dos inimigos, o índio tomou Álvaro nos ombros, e abrindo caminho com a sua arma temível, lançou-se pela floresta e desapareceu.

Alguns o seguiram; mas Peri voltou-se e fê-los arrepender-se de sua ousadia; livrando-se do peso que levava, carregou a espingarda com as munições que Álvaro trazia e mandou uma bala àquele que o perseguia mais de perto; os outros, que já o conheciam pelo combate da véspera, retrocederam.

A idéia de Peri era salvar Álvaro, não só pela amizade que lhe tinha, como por causa de Cecília, que ele supunha amar o cavaleiro; vendo porém que o corpo continuava inanimado, acreditou que Álvaro estava morto.

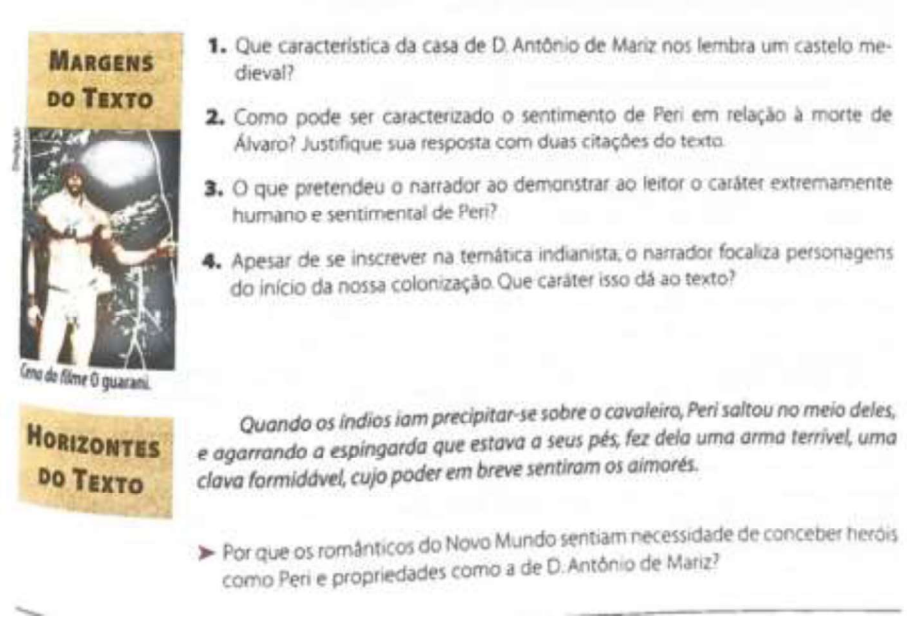
Apesar disso não desistiu do seu propósito; morto ou vivo devia levá-lo àqueles que o amavam, ou para o restituírem à vida, ou para derramarem sobre o seu corpo o pranto da despedida.

ALENCAR, José de. *O guarani*. 11. ed. São Paulo, Ática, 1984. p. 191-3.

VOCABULÁRIO

tangapema: tacape.

Fonte: Maia (2018, p.183



MARGENS DO TEXTO

1. Que característica da casa de D. Antônio de Mariz nos lembra um castelo medieval?
2. Como pode ser caracterizado o sentimento de Peri em relação à morte de Álvaro? Justifique sua resposta com duas citações do texto.
3. O que pretendeu o narrador ao demonstrar ao leitor o caráter extremamente humano e sentimental de Peri?
4. Apesar de se inscrever na temática indianista, o narrador focaliza personagens do início da nossa colonização. Que caráter isso dá ao texto?

Cena do filme O guarani.

HORIZONTES DO TEXTO

Quando os índios iam precipitar-se sobre o cavaleiro, Peri saltou no meio deles, e agarrando a espingarda que estava a seus pés, fez dela uma arma terrível, uma clava formidável, cujo poder em breve sentiram os aimorés.

➤ Por que os românticos do Novo Mundo sentiam necessidade de conceber heróis como Peri e propriedades como a de D. Antônio de Mariz?

Fonte: Maia (2018, p.183).

Descrição: Há um trecho do livro ‘’O Guarani’’, escrito pelo autor brasileiro José de Alencar. Ao lado, no canto médio direito, uma figura retangular contendo informações relativas a vocabulário. Abaixo, no canto inferior esquerdo, há duas figuras retangulares que evidenciam a qual tema as perguntas ao lado estão relacionadas. Abaixo da primeira, há uma imagem de uma cena do filme ‘’Guarani’’, e ao lado, quatro perguntas relacionadas ao texto. Já ao lado da segunda, há um trecho do livro, seguido de uma pergunta relacionada a isso.

Análise: Em relação à categoria ‘’definição operacional’’, o tamanho reduzido da imagem não distrai o leitor, embora dificulte a compreensão do que representa. As figuras geométricas facilitam a compreensão do que está sendo solicitado pelas perguntas. Além disso, a integração texto-imagem ocorre parcialmente, pois a imagem apenas ilustra uma adaptação do livro, não produzindo significados, o que pode prejudica a compreensão para os estudantes com TEA. Por fim, a imagem serve como pista semiótica para o que será perguntado.

Interpretação: O modo como os recursos verbais e não verbais estão organizados responde parcialmente às vozes das demandas pedagógicas de inclusão, pois, apesar das figuras retangulares facilitarem a compreensão do que será questionado, não há produção de sentido dos recursos visuais, que apenas ilustram o tema do texto e fornecem uma pista para o que será questionado.

3.6 Síntese intepretativa

As análises realizadas evidenciam que, embora os materiais didáticos observados apresentem tentativas de organização visual orientadas à clareza, como o uso de figuras geométricas, quadros e marcadores temáticos, a função pedagógica dos recursos visuais ainda se concretiza de maneira limitada. Em ambos os excertos analisados, os elementos não verbais cumprem parcialmente o papel de pistas semióticas, auxiliando os estudantes, inclusive aqueles com TEA, a antecipar o tipo de atividade ou o foco do questionamento. No entanto, a integração entre texto e imagem mostra-se frágil: as ilustrações funcionam majoritariamente como

ornamentos, sem produzir sentidos novos ou aprofundar a compreensão do conteúdo, contrariando princípios da Gramática Visual e das práticas inclusivas que recomendam uma relação significativa entre os modos verbal e visual.

Além disso, observa-se um tensionamento dialógico entre as vozes institucionais de inclusão, que demandam clareza, acessibilidade e apoio visual estruturado, e as escolhas composicionais dos livros analisados. Embora as figuras geométricas e quadros temáticos expressem certa responsividade às necessidades pedagógicas, a presença de imagens decorativas, sobretudo aquelas com saliência excessiva, introduz elementos que podem distrair estudantes com TEA ou fragmentar o foco da atividade. Assim, o material revela uma inclusão parcial: oferece sinais visuais úteis, mas não sustenta uma mediação visual plena, capaz de orientar, organizar e significar o conteúdo de forma sistemática.

Em síntese, os recursos verbais e não verbais analisados dialogam de maneira incompleta com as demandas contemporâneas de acessibilidade pedagógica. Eles evidenciam uma tentativa de atender às exigências curriculares de inclusão, mas carecem de intencionalidade pedagógica consistente na articulação entre forma, função e sentido visual. Essa lacuna confirma a necessidade de aprimoramento nos materiais do PNLD, sobretudo no que diz respeito à produção de recursos visuais funcionalmente integrados ao texto e às necessidades específicas de estudantes com TEA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a organização e a função pedagógica dos recursos visuais em livros didáticos de Português do Ensino Fundamental II, verificando sua adequação às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentado na Análise Dialógica do Discurso (ADD) e no Construtivismo, o estudo evidenciou que, embora os materiais analisados apresentem uma ampla variedade de imagens e elementos gráficos, muitos desses recursos ainda cumprem função meramente ilustrativa, sem articulação clara com o texto verbal nem intencionalidade pedagógica voltada à inclusão.

Os resultados indicam que os recursos visuais presentes nos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2023) ainda carecem de coerência entre forma e função. Em grande parte, as imagens não oferecem pistas semióticas que auxiliem na compreensão das instruções ou conceitos, aspecto fundamental para estudantes com TEA, cuja aprendizagem é favorecida por elementos visuais claros, estruturados e previsíveis. Assim, observa-se a necessidade de uma revisão das práticas editoriais e pedagógicas que orientam a elaboração desses materiais, de modo que a multimodalidade seja utilizada não apenas como ornamento, mas como ferramenta de mediação cognitiva e comunicativa.

Do ponto de vista da formação docente, esta pesquisa dialoga diretamente com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece a integração entre teoria e prática como eixo estruturante da formação inicial de professores da Educação Básica. Conforme o artigo 15, §3º, o trabalho docente deve se desenvolver de forma progressiva, articulando

o que é aprendido no curso com a realidade da escola. Nesse sentido, o presente estudo não se limita a uma análise teórica, mas propõe aplicações práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Entre as possibilidades de aplicação, destaca-se o planejamento de atividades didáticas acessíveis, nas quais o professor possa utilizar recursos visuais de forma intencional e funcional. Por exemplo, ao trabalhar com textos literários, o docente pode inserir ícones, pictogramas ou esquemas que indiquem o tipo de informação solicitada ("quem", "onde", "quando", "o que"), facilitando a leitura e a interpretação para estudantes com TEA. Em atividades de gramática ou ortografia, é possível empregar cores, quadros e vetores visuais para destacar padrões linguísticos e orientar a atenção do aluno.

Essas estratégias podem ser incorporadas ao cotidiano escolar, tanto com materiais impressos quanto digitais, favorecendo uma prática pedagógica mais inclusiva e dialógica. Além disso, o estudo pode subsidiar formações continuadas de professores, voltadas ao uso crítico e criativo de recursos visuais, alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

Por fim, esta pesquisa pode contribuir para o campo da Linguagem e Tecnologias, ao demonstrar que a tecnologia não se restringe ao digital: os recursos visuais impressos também são tecnologias de linguagem que, quando bem planejadas, potencializam o ensino e garantem a participação de todos os estudantes. Espera-se que este trabalho inspire novas investigações e práticas pedagógicas que promovam uma educação inclusiva, multimodal e responsiva, capaz de acolher a diversidade presente nas salas de aula da educação básica brasileira.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders.** 5. ed. Washington: APA, 2014.

ARTHUR-KELLY, M. et al. Issues in the Use of Visual Supports to Promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 39, n. 3, p. 341–352, 2009.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e letramento visual : uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia do PNLD 2024: Obras Didáticas – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2023.

BRASIL**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITES, M. **Recursos visuais e aprendizagem de estudantes com TEA.** São Paulo: Cortez, 2021.

CEEDAR. **Visual Supports Tip Sheet**. Washington: CEEDAR Center, 2022.

DIONÍSIO, Maria de Fátima. Multimodalidade e leitura: a construção de sentidos nos livros didáticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.)**. Letramentos múltiplos: leituras e escritas na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 137–158.

HAYES, A. et al. Interactive Visual Supports for Children with Autism. **Research in Developmental Disabilities**, v. 31, n. 2, p. 870–880, 2010.

HUME, K.; HARKER, R. Using Visual Supports With Young Children With Autism Spectrum Disorder. **Journal of Early Intervention**, v. 32, n. 3, p. 163–180, 2010.

HUME, Kara; SIMS, C.; ODOM, Samuel**.** Effects of an Individual Work System on the Independent Functioning of Students with Autism*.* **TEACHING Exceptional Children,** v. 43, n. 2, p. 28-35, 2010.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LEMOS, A. **Boas práticas em recursos visuais para Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MCLAUGHLIN, D.; FLEURY, V. Using Visual Supports to Increase the Appropriate Behavior of Young Children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, p. 234–245, 2018.

PAIVIO, A. **Mental Representations: A Dual Coding Approach**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1970.

ROJO, Roxane**. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TUCK, K.; CHOW, J. C.; KIM, G. Y.; SMITH, K. H. The Use of Visual Supports to Facilitate Transitions of Students with Autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 4, n. 3, p. 405–417, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.