



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Educação emocional em crianças autistas: Desenvolvimento de um recurso literário para a infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial – Especialização em domínio cognitivo e motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Bárbara de Melo Lima

Educação emocional em crianças autistas: Desenvolvimento de um recurso literário para a
infância

Trabalho de Projeto no Mestrado em Educação Especial, na especialidade em domínio
cognitivo e motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Mestra Especialista Catarina Morgado

Fevereiro de 2026

Agradecimentos

A realização deste projeto foi um percurso exigente, mas profundamente transformador, que só foi possível graças ao apoio, incentivo e presença de pessoas muito especiais.

Em primeiro lugar, expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Professora Catarina Morgado, pela dedicação, disponibilidade e orientação ao longo de todo o processo. O seu olhar atento, as suas sugestões e seu incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento profissional.

Agradeço de forma muito especial aos meus pais, Del e Taís, e aos meus irmãos, Maria Júlia, João Felipe e João Pedro, pelo amor incondicional, pelo apoio em todos os momentos e por acreditarem sempre em mim.

Dirijo também um agradecimento carinhoso às crianças que me inspiraram profundamente: Hazel, Eric, Sonny, Layla, Beatriz e António. Cada uma, à sua maneira, contribuiu para que eu compreendesse melhor a importância das emoções, da escuta e do amor, sendo a verdadeira inspiração para este projeto.

À minha esposa, Amanda, deixo o meu agradecimento mais sentido. A tua presença, paciência e amor foram meu maior alicerce. Este projeto é nosso, pela tua ajuda incansável, pelo teu olhar criativo na diagramação do livro e, sobretudo, por estares sempre ao meu lado. E, por fim, ao nosso Caju, companheiro fiel que, com sua calma e amor, trouxe conforto e serenidade nos momentos mais desafiantes.

A todos, o meu mais sincero obrigada.

Educação emocional em crianças autistas: Desenvolvimento de um recurso literário para a infância

O presente trabalho de projeto tem como objetivo a conceção e o desenvolvimento de um livro para a infância destinado a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), centrado na promoção da compreensão e da regulação da emoção tristeza. A escolha desta emoção fundamenta-se na sua relevância no quotidiano escolar e na complexidade que assume para crianças com PEA, que frequentemente apresentam dificuldades no reconhecimento, expressão e gestão emocional. O projeto apoia-se nos princípios da Educação Socioemocional e articula-os com a literatura para a infância enquanto recurso educacional inclusivo. Do ponto de vista metodológico, adotou-se uma abordagem exploratória e aplicada, integrando uma revisão de literatura, consultas exploratórias com profissionais das áreas da educação e da psicologia, e um processo criativo de construção narrativa e visual do livro. O recurso desenvolvido apresenta histórias curtas, situadas em contextos escolares quotidianos, com linguagem simples, ilustrações claras e estruturadas, e situações emocionalmente significativas. O livro é complementado por um guia de mediação dirigido a pais, educadores e cuidadores, com orientações para apoiar a leitura partilhada e a exploração pedagógica das emoções. Os resultados evidenciam o potencial da literatura para a infância como ferramenta de apoio ao desenvolvimento socioemocional e à promoção de práticas educativas inclusivas em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Educação Socioemocional; Literatura para a infância; Tristeza.

Emotional Education in Autistic Children: Development of a Children's Literary Resource

This project-based work aims to design and develop a children's book intended for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on promoting the understanding and regulation of the emotion sadness. The choice of this emotion is grounded in its relevance in the school context and in the complexity it presents for children with ASD, who often experience difficulties in recognising, expressing, and managing emotions. The project is grounded in the principles of Social and Emotional Learning and articulates these with children's literature as an inclusive educational resource. From a methodological perspective, an exploratory and applied approach was adopted, integrating a literature review, exploratory consultations with professionals in the fields of education and psychology, and a creative process involving the narrative and visual construction of the book. The developed resource presents short stories set in everyday school contexts, using simple language, clear and structured illustrations, and emotionally meaningful situations. The book is complemented by a mediation guide for parents, educators, and caregivers, offering guidance to support shared reading and the pedagogical exploration of emotions. The project outcomes highlight the potential of children's literature as a supportive tool for socio-emotional development and for the promotion of inclusive educational practices for children with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Socio-emotional Education; Children's Literature; Sadness.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
Perturbação do Espectro do Autismo	7
Educação Socioemocional.....	9
Desenvolvimento Emocional	13
Estratégias de Intervenção Emocional em Crianças com PEA	17
Literatura para a Infância como Recurso Educacional Inclusivo.....	18
PARTE II: DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCATIVO: LITERATURA PARA A INFÂNCIA E AS EMOÇÕES NO AUTISMO	21
Metodologia.....	22
Revisão de literatura	23
Contributo De Especialistas	24
Planeamento e redação do livro.....	26
Histórias	30
Primeira história: Luísa e o estojo especial.....	31
Segunda história: Francisco e o passeio cancelado	32
Terceira história: Luísa e o barulho.....	33
Quarta história: Francisco e os planeta	34
Quinta história: Luísa, Francisco e os planetas	35
Final: Como cuidar da tristeza.....	37
Guião para pais, educadores e cuidadores	38
Elementos visuais do livro.....	40
Formatação e paginação do livro.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
BIBLIOGRAFIA.....	49
APÊNDICES	56
Apêndice A - Livro Quando a Tristeza Chega	56
Apêndice B - Livro Ilustrado Quando a Tristeza Chega	68

Lista de abreviaturas

1. CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
2. DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Edition
3. ESE: Educação Socioemocional
4. PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

Lista de figuras

FIGURA 1.....	41
FIGURA 2.....	42
FIGURA 3.....	42
FIGURA 4.....	43

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de um livro para a infância destinado a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), com ênfase no ensino e compreensão da emoção tristeza. A proposta articula os princípios da Educação Socioemocional e a literatura para a infância na conceção de um recurso educativo que busca oferecer às crianças oportunidades para reconhecer, nomear e lidar com essa emoção básica, cuja compreensão e regulação representam um desafio particular para crianças com PEA.

De um modo geral, as competências emocionais desenvolvem-se de forma progressiva na infância, sendo influenciadas por fatores biológicos, sociais, culturais e educativos, bem como pelas interações e experiências vividas pela criança. No entanto, as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo necessitam frequentemente de estratégias pedagógicas adaptadas, com recurso a apoios visuais e práticos, que favoreçam a compreensão das emoções próprias e alheias.

As dificuldades na compreensão do funcionamento emocional do outro e de si próprio podem gerar frustração, isolamento e respostas emocionais desajustadas, tornando evidente a necessidade de propostas educativas que integrem a dimensão socioemocional de forma estruturada e respeitadora das especificidades destas crianças.

A complexidade do impacto da Perturbação do Espectro do Autismo nas capacidades de comunicação e socialização torna a compreensão e a regulação das emoções particularmente exigentes. Crianças com PEA podem apresentar dificuldades na identificação e compreensão dos seus estados emocionais, bem como na antecipação das consequências emocionais das suas ações (Mazefsky et al., 2013), o que pode conduzir a respostas desadaptativas e a uma menor qualidade das interações sociais (Felix & Moreira, 2023).

Do ponto de vista expressivo, as manifestações emocionais podem ser menos claras, dificultando a partilha e a reciprocidade afetiva (Chaidi & Drigas, 2020), o que contribui para relações sociais mais frágeis e para um maior risco de problemáticas associadas, como ansiedade e depressão (Sappok et al., 2020).

A escolha de centrar o projeto na emoção tristeza justifica-se pela relevância desta emoção no quotidiano escolar e pela complexidade que apresenta para crianças

com PEA, que frequentemente enfrentam desafios no seu reconhecimento e na sua regulação (Chaidi & Drigas, 2020). Situações como mudanças inesperadas na rotina, dificuldades de interação social ou a perda de objetos com valor afetivo podem desencadear ansiedade e tristeza, constituindo experiências marcantes na vida emocional da criança (Catarreira, 2015). Compreender e aprender a lidar com estas vivências revela-se fundamental para o desenvolvimento socioemocional e para a qualidade das relações interpessoais.

Optou-se, assim, por abordar apenas uma emoção, de modo a possibilitar uma exploração mais aprofundada. Esta delimitação permitiu desenvolver um recurso literário coerente com as especificidades das crianças com PEA, garantindo que a narrativa e as estratégias visuais se concentram na promoção de uma compreensão gradual, concreta e estruturada da emoção tristeza.

A literatura para a infância, neste contexto, constitui-se como um recurso privilegiado de mediação afetiva e educativa, funcionando como um verdadeiro “laboratório emocional”, no qual as crianças podem experienciar simbolicamente diferentes situações e emoções (Santos & Campos, 2016). Para crianças com PEA, a utilização de livros para a infância adaptados representa uma oportunidade de apoio visual e narrativo que pode favorecer tanto o reconhecimento emocional como a construção de estratégias de autorregulação.

Diante deste enquadramento, a questão que orienta o presente trabalho é a seguinte: como pode a literatura para a infância ser utilizada como recurso educativo para promover a compreensão e a regulação da emoção tristeza em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo?

Com base nesta questão, definiu-se como objetivo geral o desenvolvimento de um livro para a infância que auxilie crianças com PEA a compreender e gerir a emoção tristeza em contextos educativos. Para alcançar este propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) realizar uma revisão da literatura sobre a Educação Socioemocional e o desenvolvimento emocional em crianças com PEA; (2) analisar o papel da literatura para a infância como mediadora na aprendizagem e promoção de competências emocionais nas crianças em geral e na PEA em particular; (3) elaborar um

livro para a infância fundamentado em referenciais teóricos e adaptado às necessidades sensoriais, cognitivas e afetivas das crianças com PEA; e (4) desenvolver um guião de mediação dirigido a educadores, cuidadores e outros adultos, com orientações para a utilização do livro em diferentes contextos.

A justificação para este estudo assenta na necessidade de desenvolver práticas educativas inclusivas que valorizem a diversidade emocional e respeitem a singularidade de cada criança. Apesar do crescimento da investigação em Educação Socioemocional, verifica-se ainda uma escassez de materiais que abordem de forma específica a experiência emocional de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Ao propor a criação de um livro para a infância adaptado, este projeto procura contribuir para colmatar essa lacuna, articulando conhecimento científico e práticas educativas.

Por fim, o trabalho encontra-se organizado em duas partes principais. A Parte I – Fundamentação Teórica reúne os referenciais que sustentam o projeto, abordando a Perturbação do Espectro do Autismo, a Educação Socioemocional e o desenvolvimento emocional na infância, com especial enfoque na emoção tristeza e nos desafios que esta coloca às crianças com PEA.

A Parte II – Desenvolvimento do Recurso Educativo: Literatura para a Infância e as Emoções no Autismo centra-se no processo de conceção e desenvolvimento do livro para a infância, descrevendo o percurso criativo e metodológico, os desafios enfrentados e as opções tomadas. O trabalho encerra com uma reflexão final sobre o recurso desenvolvido, destacando os avanços alcançados, as limitações identificadas e as perspetivas futuras, incluindo a implementação e validação do livro em contextos educativos.

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira parte (Parte I) reúne os referenciais teóricos que sustentam a concepção de um livro para a infância destinado a promover o desenvolvimento socioemocional de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. A fundamentação teórica tem como objetivo evidenciar as características sociais e emocionais das crianças com autismo, enunciar os princípios da educação socioemocional e tratar o papel da literatura para a infância como recurso pedagógico adaptado às necessidades específicas desse público.

Para isso, foi realizada uma revisão de literatura centrada em publicações académicas e científicas publicadas nas últimas duas décadas. As buscas foram realizadas em bases de dados como Google Scholar, RCCAP, SciELO e repositórios institucionais, utilizando palavras-chaves em português e inglês tais como: *“Socio-emotional Education Autism”*, *“Autism Spectrum Disorder”*, *“Emotional Development in Autistic Children”*, *“Book for Autistic Children”*, *“Educação Socioemocional Autismo”*, *“Perturbação do Espectro do Autismo”*, *“Desenvolvimento Emocional em Crianças com Autismo”*, e *“Livros para Crianças com Autismo”*. Essas palavras-chave foram escolhidas pela sua ligação direta ao foco do estudo e permitiram mapear produções relevantes sobre os eixos temáticos em estudo.

A partir dessa busca inicial, foram identificados 49 trabalhos potencialmente pertinentes. Após a análise dos resumos, critérios de inclusão e afinidade temática com os objetivos do projeto, 15 estudos foram selecionados para compor a revisão. Esses textos forneceram uma base sólida de evidências sobre práticas pedagógicas eficazes no contexto do autismo, estratégias para o ensino de emoções e diretrizes para a produção de materiais educativos.

Além da literatura científica, também foram consideradas obras de referência sobre práticas inclusivas e documentos orientadores sobre educação emocional e desenvolvimento infantil. Essa abordagem ampla permitiu consolidar uma estrutura teórica que orienta na compreensão do público-alvo quanto às decisões narrativas, visuais e pedagógicas adotadas na criação do livro infantil, enriquecendo a fundamentação deste projeto.

Com base nos estudos selecionados e nos eixos definidos, este capítulo apresenta uma análise dos principais conceitos que sustentam o projeto. Assim, serão abordados temas fundamentais como a Perturbação do Espectro do Autismo, as suas implicações emocionais, os fundamentos da educação socioemocional no contexto escolar, o desenvolvimento da emoção tristeza na infância e o papel da literatura para a infância como recurso educativo e inclusivo.

Perturbação do Espectro do Autismo

Para compreender a relevância deste trabalho é necessário, antes, aprofundar o conhecimento sobre o público-alvo. Nesse sentido, inicia-se a fundamentação teórica com a análise das características da Perturbação do Espectro do Autismo, incluindo os domínios social e emocional de funcionamento.

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma condição neurodesenvolvimental com impacto no desenvolvimento social, emocional e comunicativo das crianças. Caracterizada por uma ampla variação nas suas manifestações, a PEA pode afetar habilidades sociais, comunicação, interesses e comportamentos de formas diversas (Barbosa & González, 2024).

Essas variações resultam frequentemente em desafios significativos nas interações sociais, especialmente nas habilidades de compreensão e utilização da comunicação verbal e não-verbal, como linguagem corporal e gestos. Tais dificuldades complicam a compreensão das normas sociais e impedem a formação e manutenção de relações interpessoais saudáveis.

A deteção e o diagnóstico precoce da PEA são essenciais para compreender e intervir atempadamente. O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (American Psychiatric Association, 2013), caracteriza as PEA da seguinte forma:

As características essenciais da perturbação do espectro do autismo são o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social [...] e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário [...]. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente

irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. (APA, 2014, p. 53).

A Perturbação do Espectro do Autismo é definida pelo Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais (DSM-5, APA, 2014) em três níveis, refletindo o grau de suporte necessário para cada indivíduo com o diagnóstico. Esta classificação facilita a compreensão das intervenções específicas que podem ser necessárias, com o ajuste individual e particular de cada indivíduo e suas vivências.

O Nível 1 indica que é necessário o suporte para lidar com déficits significativos na comunicação social. É compreendido que é possível que os indivíduos formem frases completas e se envolvam em interações básicas, mas percebe-se a dificuldade para manter diálogos e estabelecer relações sociais de maneira eficaz.

No Nível 2, os indivíduos apresentam comprometimentos mais severos, a comunicação verbal e não verbal é marcada por limitações significativas. Neste nível as interações sociais são poucas, a socialização torna-se um desafio constante.

Já o Nível 3 é caracterizado por déficits severos na comunicação social, sendo necessário suporte intensivo e contínuo. Indivíduos neste nível demonstram grande dificuldade para iniciar ou responder às interações sociais. As habilidades de comunicação são geralmente restritas.

É importante reforçar que os défices centrais e gerais da Perturbação do Espectro do Autismo localizam-se nos domínios social e emocional. Crianças com este diagnóstico apresentam grandes dificuldades na compreensão de pistas sociais, como expressões faciais, gestos e entoações, assim como na expressão adequada das suas próprias emoções (Barbosa & Gonzalez, 2024). Além disso, muitas vezes têm dificuldades em antecipar as consequências emocionais das suas ações, o que compromete a qualidade das interações.

A regulação emocional refere-se à capacidade de monitorizar, avaliar e modular respostas emocionais de modo a alcançar objetivos adaptativos, enquanto a autorregulação emocional implica que a criança consiga aplicar estas estratégias de forma autónoma, ajustando as suas emoções perante diferentes contextos e desafios (Cibralic et al., 2019).

Crianças com PEA podem beneficiar de intervenções que promovam a regulação e a autorregulação emocional através de abordagens cognitivas, comportamentais e sensoriais. Estratégias como a reapreciação cognitiva, que consiste em reinterpretar cognitivamente uma situação emocionalmente intensa, e práticas de auto-acalmar e auto conversa, permitem que a criança reconheça os seus sentimentos, organize comportamentos adaptativos e fortaleça a sua autonomia emocional (Samson et al., 2015).

Intervenções terapêuticas, como a Terapia Cognitivo Comportamental adaptada à PEA e programas que envolvem pais e cuidadores, demonstraram aumentar significativamente a capacidade de regulação e autorregulação, fornecendo ferramentas concretas para reconhecer emoções (Cibralic et al., 2019).

O ambiente e suporte externo também desempenham papel fundamental no desenvolvimento da autorregulação. Locais de pausa com menor estimulação sensorial, rotinas estruturadas e ajustes no ambiente ajudam a reduzir ansiedade e sobrecarga sensorial, promovendo maior foco, participação e bem-estar emocional (Regini et al., 2025).

Assim, o desenvolvimento de competências de regulação emocional constitui um eixo central na promoção de adaptação social e da aprendizagem de crianças com PEA, sendo essencial que estratégias pedagógicas e materiais educativos, como literatura para a infância, integrem recursos visuais, narrativos e estruturais que apoiem diretamente o treino dessas habilidades (Mazefsky et al., 2015; Samson et al., 2015).

Educação Socioemocional

A Educação Socioemocional (ESE) é definida como o processo de desenvolvimento de competências necessárias para reconhecer e gerir emoções,

promover a empatia, estabelecer relações positivas e tomar decisões responsáveis (Motta & Romani, 2019). As competências sociais e emocionais têm um importante impacto no desempenho académico e nas habilidades emocionais, além de contribuírem para a redução do stress e problemas de comportamento (Motta & Romani, 2019).

Diante dos desafios sociais e emocionais identificados nas crianças com PEA, torna-se fundamental refletir sobre abordagens que possam favorecer o seu desenvolvimento social e emocional e que envolvam a aprendizagem e/ou promoção das competências neste domínio. A Educação Socioemocional (ESE) surge, nesse contexto, como uma importante estratégia.

O consórcio norte-americano Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2025) assumiu um papel fundamental na conceptualização e promoção da educação socioemocional no contexto nacional (Estados Unidos da América) e internacional. Esta organização é um consórcio sem fins lucrativos que tem como missão promover o desenvolvimento de crianças e adultos como indivíduos conscientes de si próprios, com o objetivo de contribuir para um mundo mais inclusivo e justo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)¹.

A CASEL introduziu o conceito de aprendizagem socioemocional há mais de duas décadas e tem liderado o movimento nesta área, contribuindo para que a aprendizagem socioemocional seja compreendida como uma componente educativa essencial.

Segundo a CASEL (2025),

Social and emotional learning (SEL) is an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions.

¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). CASEL Framework for Systemic Social and Emotional Learning. 2025. Disponível em: <https://casel.org/frameworks/systemic-social-and-emotional-learning/>

Esta definição enfatiza a importância da ESE como um pilar essencial para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Reicher (2010) compreende que a ESE é um quadro de referência para os processos e ambientes que apoiam as aprendizagens e contribui para ultrapassar barreiras de aprendizagem. O autor também discute que a ESE envolve a aquisição de competências em cinco áreas principais: autoconsciência, autoregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Segundo Reicher (2010, pp.214-215), as cinco competências pessoais podem ser descritas da seguinte forma:

- Autoconsciência: identificar os próprios pensamentos, sentimentos e pontos fortes, reconhecendo de que forma influenciam as escolhas e ações.
- Autoregulação: gerir sentimentos e comportamentos para controlar impulsos e perseverar na concretização de objetivos pessoais e acadêmicos importantes.
- Consciência social: compreender as necessidades e sentimentos dos outros, respeitar os seus direitos e valorizar as semelhanças e diferenças entre indivíduos e grupos.
- Competências relacionais: capacidades de comunicação, escuta e negociação para estabelecer e manter relações positivas e gratificantes uns com os outros.
- Tomada de decisão responsável: gerar, implementar e avaliar soluções positivas e informadas para os problemas, assumindo a responsabilidade pelas decisões e comportamentos pessoais.

Estas competências são fundamentais para que as crianças aprendam a identificar e expressar as suas emoções, gerir o seu comportamento, entender e respeitar os outros, e fazer escolhas éticas e construtivas.

A educação socioemocional tanto contribui para a promoção e desenvolvimento de melhores habilidades sociais e emocionais, como se relaciona com uma melhor saúde mental e adaptabilidade (Hagarty & Morgab, 2020). Também Goodman et al. (2015) e Durlak et al. (2011) sugerem que a educação socioemocional pode diminuir sintomas

internalizados como ansiedade e depressão e promover a saúde mental, com impactos positivos e prolongados até à vida adulta.

Barbosa e González (2024) ressaltam que o desenvolvimento socioemocional é essencial para o bem-estar geral, contribuindo para a capacidade de comunicação e adaptação social, competências muitas vezes deficitárias ou problemáticas nas crianças com PEA.

A relevância da Educação Socioemocional (ESE) é particularmente evidente em contextos que envolvem crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, nas quais se observam desafios significativos na comunicação e na interação social. O ensino de competências socioemocionais pode contribuir para que estas crianças compreendam melhor as suas próprias emoções e as dos outros, ao mesmo tempo que promove habilidades sociais essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e adaptativas.

No ambiente escolar, a implementação da educação socioemocional pode envolver o ensino direto de competências emocionais e a criação de uma cultura institucional que favoreça a empatia, o diálogo e a autorregulação emocional. Modelos reconhecidos, como o da CASEL (2025), propõem uma abordagem integrada que abrange o currículo, o clima escolar e o envolvimento familiar.

As cinco competências fundamentais, apresentadas anteriormente, são desenvolvidas por meio de atividades estruturadas e pelas interações quotidianas na escola. Programas e projetos escolares baseados na educação socioemocional são importantes para prevenir dificuldades de saúde mental, promover competências socioemocionais e melhorar o desempenho académico (Hagarty & Morgan, 2020).

Para crianças com autismo, essa abordagem precisa ser intencionalmente adaptada, considerando suas necessidades específicas em termos de linguagem, previsibilidade, suporte visual e sensibilidade sensoriais (Martins & Sanches, 2024). O uso de recursos pedagógicos específicos, como livros para a infância adaptados, pode funcionar como ferramenta facilitadora na nomeação de emoções, reconhecimento de emoções e desenvolvimento de empatia (Souza de Almeida et al., 2018). Nesse sentido, o papel do educador é essencial como mediador afetivo, capaz de interpretar sinais

emocionais nem sempre explícitos, e criar espaços de escuta e acolhimento (Barbosa & González, 2024).

Outras abordagens complementares, como o uso de jogos com intenção pedagógica, estratégias de psicoeducação e o uso de múltiplas linguagens (Abed, 2016) revelam-se eficazes para o desenvolvimento emocional e social, especialmente quando intencionalmente aplicadas em contextos inclusivos.

Adicionalmente, a atuação de uma rede de apoio formada por família, escola e profissionais de saúde mental é essencial. Intervenções culturalmente acessíveis e ajustadas às fases do desenvolvimento são fundamentais para garantir o bem-estar da criança com autismo e para promover a qualidade de vida familiar (Martins & Sanches, 2024).

Todas as especificidades apresentadas até agora foram tidas em consideração ao longo do presente projeto, que parte da premissa de que cada criança com autismo é única, com ritmos, interesses e modos de expressão distintos. Ao propor um recurso educativo focado no desenvolvimento socioemocional, este trabalho adota uma perspectiva inclusiva e centrada na criança, procurando promover aprendizagens significativas, respeitando a diversidade e valorizando as potencialidades individuais.

Desenvolvimento Emocional

O desenvolvimento emocional da criança será abordado de seguida, aprofundando as suas manifestações na infância e na PEA, em particular.

As emoções são reações psicofisiológicas que envolvem múltiplos aspectos do funcionamento humano, tais como, a cognição, o afeto e o comportamento. Desenvolvem-se desde os primeiros anos de vida e são fundamentais para o ajustamento social e a construção de vínculos interpessoais (Ekman, 2003).

As emoções básicas são inatas e universais, manifestando-se independentemente de fatores culturais (Ekman, 2003). São elas: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo. Essas emoções manifestam-se através de expressões faciais distintas, mas consistentes em diversas culturas ao redor do mundo, tornando-as elementos essenciais para o

reconhecimento emocional nos indivíduos em geral e nas crianças com PEA, em particular.

Ekman (2003) menciona que cada uma dessas emoções possui um gatilho específico que provoca a sua manifestação, ao mesmo tempo que desempenha funções adaptativas, que ajudam os indivíduos a responderem a estímulos ambientais de maneira eficaz.

O desenvolvimento emocional é um processo complexo que se inicia no nascimento e progride ao longo da infância, sendo profundamente influenciado por fatores biológicos, sociais, culturais e educativos (Batista, 2019). Desde os primeiros meses de vida, as emoções constituem formas essenciais de comunicação e de relação com o mundo. Inicialmente, manifestam-se como reações imediatas a estímulos do meio mas evoluem ao longo do desenvolvimento, para formas mais sofisticadas de antecipação e autorregulação, culminando no aparecimento dos primeiros sentimentos e formação de valores (de Mesquita et al., 2019).

No desenvolvimento típico, a criança aprende progressivamente a identificar e a nomear emoções com base nas interações sociais e nas experiências quotidianas. A linguagem e a capacidade cognitiva são fundamentais nesse processo, pois permitem expressar o que sente e compreender os sentimentos dos outros. Crianças pequenas tendem a vivenciar tristeza diante de perdas concretas, como separações ou objetos desaparecidos, enquanto as mais velhas respondem também a danos psicológicos, como rejeição ou falhas (Rotenberg, Mars & Crick, 1988).

A expressão dessa emoção nem sempre é verbalizada, podendo ser percebida através de comportamentos como postura retraída, choro ou isolamento momentâneo (Steyn & Moen, 2019). À medida que a criança cresce, verifica-se uma maior estabilidade emocional e um aumento da capacidade reflexiva, o que favorece a regulação dos estados afetivos.

No entanto, nas crianças com PEA, o desenvolvimento emocional apresenta características particulares. Pesquisas indicam dificuldades significativas na percepção, reconhecimento e expressão das emoções em comparação com crianças com desenvolvimento típico (Chaidi & Drigas, 2020). Essas dificuldades afetam diretamente as

interações sociais e a qualidade de vida, constituindo-se como um dos núcleos centrais da PEA. Os autores Chaidi & Drigas (2020; p. 97) também referem:

In Autism Spectrum Disorder, when we talk about a basic disorder of feeling we do not mean that children with ASD have no emotions, nor the difficulty of children to read the feelings of others and to reflect on their own, but this is a disorder of the connection of emotion with perception and thinking, difficulties in understanding, managing of emotions and personal meaning in what the child perceives.

As dificuldades de reconhecimento não são uniformes: emoções como tristeza, medo e raiva tendem a ser mais desafiadoras (Uljarevic & Hamilton, 2013), enquanto a alegria é geralmente melhor identificada. Crianças com PEA também podem adotar estratégias atípicas de processamento, como focar-se visualmente na boca em vez dos olhos, o que compromete o reconhecimento de algumas emoções (Uljarevic & Hamilton, 2013).

Deste modo, o enfoque na emoção da tristeza tornou-se especialmente relevante no âmbito deste projeto. A tristeza é uma emoção frequente no quotidiano escolar, podendo surgir em situações de fracasso em tarefas, afastamento de um objeto de valor afetivo, mudanças inesperadas na rotina ou dificuldades de interação social (Catarreira, 2015).

Ekman (2003) descreve que a tristeza se manifesta tanto a nível interno como externo, através de sinais como a redução do tónus muscular, postura retraída, sensação de aperto na garganta, lágrimas e uma expressão facial característica. Além disso, é uma das emoções mais duradouras e pode alternar com a agonia em situações de perda intensa (Ekman, 2003). Em contextos de maior dificuldade na regulação emocional, a tristeza encontra-se frequentemente associada a comportamentos de frustração, podendo manifestar-se através de birras ou outras expressões comportamentais intensas.

Em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, a tristeza revela-se particularmente complexa, sendo frequentemente difícil de reconhecer nos outros e de regular internamente. O reconhecimento desta emoção tende a ser mais lento e, neste

processo, a criança pode necessitar do apoio ou instrução direta do adulto (Balsters, 2013). Estes aspetos sublinham a importância de estratégias explícitas que clarifiquem os sinais emocionais e proporcionem meios para lidar com a experiência da tristeza (e das emoções em geral), como, por exemplo, o recurso à literatura ilustrada para a infância.

Nesta perspetiva, os contextos educativos, em especial a educação pré-escolar e o início do ensino básico, desempenham um papel central na promoção de competências emocionais. A linguagem, as interações com os pares e com os adultos, bem como as experiências educativas mediadas pela cultura e pela literatura, são fatores determinantes para o progresso emocional da criança. É através da relação com os outros que a criança aprende a reconhecer e nomear emoções, a ajustar comportamentos, a lidar com frustrações e a desenvolver empatia (Batista, 2019; Catarreira, 2015). A escola, neste sentido, assume-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A fase dos 6 aos 10 anos representa um momento sensível neste percurso. Nesta etapa, as crianças estão consolidando a alfabetização, ampliam o vocabulário e são confrontadas com desafios sociais mais complexos. As interações com os pares tornam-se mais frequentes e exigentes, e a relação com os adultos, especialmente professores e educadores, têm um impacto direto na forma como a criança compreende, expressa e regula as suas emoções. A integração em dinâmicas de grupo, a resolução de conflitos e o enfrentamento de situações de perda ou frustração são experiências que exigem da criança a capacidade de autorregulação e adaptação emocional (de Mesquita et al., 2019).

Neste projeto, decidiu-se abordar de forma exclusiva a emoção da tristeza, considerando que crianças com Perturbação do Espectro do Autismo beneficiam de um treino focado numa emoção de cada vez. Esta abordagem permite que a criança reconheça, compreenda e pratique a gestão de uma emoção específica de forma mais eficaz. Introduzir várias emoções simultaneamente poderia sobrecarregar o processo de aprendizagem, dificultando o aprofundamento e a consolidação de cada uma delas.

Assim, optou-se por concentrar os esforços numa única emoção, permitindo um trabalho aprofundado e eficaz, tendo em conta as dificuldades inerentes à identificação e regulação emocional em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. A tristeza,

por ser uma emoção frequentemente experienciada e facilmente reconhecível, pode ser abordada de forma acessível e sensível, facilitando a compreensão da sua função e o desenvolvimento de estratégias adequadas para lidar com ela.

Estratégias de Intervenção Emocional em Crianças com PEA

A identificação, nomeação e regulação das emoções são competências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional, porém apresentam desafios específicos nas crianças com PEA. Diversos estudos apontam que as crianças com PEA enfrentam dificuldades na percepção e compreensão das emoções alheias e na expressão adequada de seus próprios estados emocionais (Felix & Moreira, 2023).

Crianças com PEA podem demonstrar relutância em manter o contacto visual, apresentar dificuldade em atribuir significado a expressões faciais e revelar uma capacidade limitada para distinguir estímulos internos e externos (Felix & Moreira, 2023). Além disso, a alexitimia, dificuldade em identificar e verbalizar sentimentos, é frequentemente observada nesse grupo, prejudicando ainda mais sua capacidade de autorregulação emocional (Lemos & Macedo, 2011).

Em contextos escolares e sociais, esses déficits impactam diretamente a adaptação comportamental e a construção de vínculos interpessoais. Crianças com PEA pontuam mais baixo na identificação de emoções em situações contextualizadas e têm maior facilidade em reconhecer emoções mais explícitas, como a alegria (Lemos & Macedo, 2011). Emoções complexas, como raiva e medo, exigem a integração de múltiplas pistas faciais e são menos frequentemente reconhecidas por essas crianças (Lemos & Macedo, 2011).

Perante este cenário, diferentes estratégias têm sido propostas com o objetivo de promover o reconhecimento e a regulação emocional em crianças com PEA. A literatura aponta para a importância de programas estruturados de intervenção emocional, aplicados de forma precoce, individualizada e adaptada às necessidades específicas de cada criança (Martins & Sanches, 2024).

Entre as abordagens mais utilizadas destacam-se a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e a Análise Comportamental Aplicada (ABA), que visam

desenvolver habilidades socioemocionais por meio da modificação de padrões de comportamento e reforço de respostas adaptativas. Por outro lado, a aplicação de estratégias pedagógicas e lúdicas tem-se mostrado eficaz, sobretudo em ambientes educacionais (Felix & Moreira, 2023).

Outras práticas recomendadas incluem: apresentar expressões faciais variadas, incentivar a imitação e a nomeação das emoções, utilizar a literatura para a infância como recurso para estimular a compreensão das emoções vividas por personagens, explorar a entoação e expressividade na leitura em voz alta, e empregar recursos visuais como imagens e desenhos (Felix & Moreira, 2023; Martins & Sanches, 2024). Ainda, ferramentas de Comunicação Alternativa e Aumentada, como Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC), podem apoiar crianças não verbais na expressão de sentimentos e necessidades (Martins & Sanches, 2024).

Adicionalmente, o envolvimento da família e o suporte psicológico são considerados fundamentais. A criação de ambientes afetivos, consistentes e acolhedores contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências emocionais e promoção da qualidade de vida das crianças com PEA. Desta forma, as estratégias que incentivam ao reconhecimento e regulação das emoções devem ser compreendidas como parte de um processo contínuo, interdisciplinar e contextualizado. O presente projeto baseia-se nesse referencial, buscando traduzir orientações teóricas em práticas significativas e inclusivas.

Literatura para a Infância como Recurso Educacional Inclusivo

Considerando a complexidade da emoção tristeza e a sua relevância no quotidiano de crianças com autismo, torna-se essencial refletir sobre como esta emoção se manifesta no contexto dos défices comunicacionais e emocionais. A tristeza frequentemente associada à frustração, à perda ou à mudança inesperada, tende a ser de difícil reconhecimento e expressão para estas crianças. Nesse sentido, a literatura para a infância emerge como um recurso educativo valioso, capaz de apoiar o processo de identificação, reconhecimento e regulação das emoções, oferecendo um meio acessível de aprendizagem socioemocional.

O livro emerge como uma ferramenta poderosa no cenário educativo, com especial impacto na formação integral da criança. Carneiro (2020) destaca a importância da literatura para a infância na formação integral do ser humano desde a primeira infância, abordando temas de inclusão e facilitando a aprendizagem de linguagem específica.

A literatura para a infância é reconhecida como um recurso de grande valor pedagógico, pela promoção da linguagem e do pensamento simbólico, e pela forma como desperta a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a reflexão. Mendes e Velosa (2016) abordam como o contacto sistemático com livros contribui para a aquisição de estruturas narrativas e o enriquecimento do vocabulário, promovendo o gosto pela palavra e pela leitura desde cedo.

Para além do seu valor formativo, a literatura para a infância tem também um papel central na transmissão de valores, na construção de identidade e na mediação entre o mundo interior da criança e a realidade (Carneiro, 2020). Ao permitir o acesso a experiências simbólicas, o livro torna-se um espaço onde a criança pode reconhecer-se, elaborar os seus sentimentos e explorar diferentes formas de ser e de estar no mundo.

O livro, como defende Ribeiro (2011), desenvolve áreas afetivas e intelectuais, proporciona meios para compreender o real, gera comportamentos e é um facilitador da linguagem e da comunicação. Considerando a sua importância, é necessário que ele seja acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades Educativas Especiais. (Calvário, 2017, p. 36)

Neste sentido, a literatura para a infância deve ser pensada e construída como um recurso educativo acessível, adaptável e inclusivo, capaz de incluir todas as crianças e suas necessidades específicas. Tal parece especialmente relevante nas crianças com o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, onde a linguagem simbólica e emocional representa uma importante barreira.

A leitura com recurso a um discurso simples e sensível tem o potencial de facilitar a compreensão de conceitos abstratos e a abordagem de temas como a inclusão e o respeito pela diferença, tanto para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo como entre pares (Carneiro, 2020).

Ao envolver as crianças no mundo da narrativa, cria-se um ambiente propício à aprendizagem de competências sociais, emocionais e linguísticas, frequentemente deficitárias no contexto da Perturbação do Espectro do Autismo. A literatura para a infância permite reconhecer emoções, interpretar intenções e praticar interações sociais. Quando aliada a estratégias adequadas, como recursos visuais, linguagem clara e suporte individualizado, a literatura para a infância torna-se um instrumento eficaz para inclusão e o desenvolvimento global (Lacerda, 2020).

A leitura em voz alta e a narração de histórias por adultos desempenham um papel importante nesse processo. Segundo Carneiro (2020), esta prática é equivalente a outros usos da linguagem na transmissão de conhecimento e cultura, estimulando o pensamento crítico e a criatividade. A mediação do adulto, seja educador, familiar ou cuidador, pode auxiliar na contextualização da história, apoiar a compreensão e ampliar a experiência emocional e social da criança.

Zimmer (2017) destaca que, para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, a leitura partilhada pode ser desafiante exigindo estratégias ajustadas à sua forma de comunicar e processar informação. Estas estratégias podem incluir o uso de entoações específicas, pausas para perguntas, apontar expressões faciais ou utilizar recursos visuais complementares. Nesses momentos partilhados, surgem oportunidades únicas de aprendizagem conjunta e de vínculo afetivo.

Neste projeto o livro foi criado com o intuito de apoiar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, e com o intuito de tentar melhorar a sua qualidade de vida e promover a inclusão. Ao narrar experiências quotidianas e tendo por base situações em contexto escolar, o material pedagógico visa facilitar a compreensão das emoções e melhorar a capacidade de gestão emocional. A estrutura acessível, como será abordada nos seguintes capítulos, e a possibilidade de leitura partilhada, tornam-no um recurso educativo ajustado às necessidades e potencialidades deste público.

**PARTE II: DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCATIVO: LITERATURA PARA A
INFÂNCIA E AS EMOÇÕES NO AUTISMO**

Esta segunda parte descreve o processo de conceção, planeamento e construção do livro para a infância *Quando a Tristeza Chega*. Com base nos referenciais teóricos apresentados na Parte I, o material foi idealizado com a intenção de promover o desenvolvimento e aprendizagem socioemocional de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, através de histórias que abordam a emoção tristeza.

A seguir, serão apresentadas as decisões estruturais e estéticas que orientaram a elaboração do livro, tendo em conta as características do público-alvo e os princípios de uma literatura infantil inclusiva. São descritos os procedimentos adotados no processo de conceção do livro, tais como revisão de literatura, definição dos critérios e estratégias subjacentes ao seu desenvolvimento, explicitando-se como emergiram ao longo do processo de construção do livro. Incluem-se, ainda, as consultas realizadas a especialistas das áreas da educação e da saúde, bem como o planeamento e a estruturação do protótipo inicial do recurso literário.

Foram discutidos os critérios que orientaram a adequação da linguagem, das ilustrações e da estrutura narrativa às características sensoriais das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Por fim, apresentam-se reflexões sobre a experiência de escrita e sobre a relevância educativa do material produzido.

Metodologia

Este projeto integrou um percurso metodológico exploratório, no qual a conceção e escrita do livro foram orientadas por investigação prévia sobre emoções e estratégias educativas para crianças com PEA, permitindo fundamentar teoricamente o recurso literário desenvolvido. Esta escolha justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade os fenómenos emocionais e educativos implicados na criação de um livro para a infância centrado na emoção da tristeza, privilegiando a interpretação contextual, a reflexão crítica e a integração entre teoria e prática.

A metodologia desenvolvida visou responder ao objetivo central deste trabalho, desenvolver um material literário que apoiasse o reconhecimento e a regulação da emoção tristeza em crianças com PEA, articulando os contributos da Educação Socioemocional e das práticas pedagógicas inclusivas.

Neste sentido, foram combinados diferentes procedimentos complementares que sustentam o percurso investigativo: uma revisão bibliográfica sistematizada, que permitiu reunir e analisar a produção científica relevante sobre ESE, autismo e desenvolvimento emocional; consultas exploratórias com especialistas das áreas da educação e da psicologia do desenvolvimento, que contribuiram para a adequação teórica e prática do material criado; e a análise e reformulação progressiva de um protótipo de livro para a infância, desenvolvida em diálogo com docentes e educadores de educação especial.

A integração destes procedimentos permitiu construir uma abordagem metodológica coerente com a natureza aplicada do projeto, garantindo que o produto final, o livro *Quando a Tristeza Chega*, resultasse de um processo reflexivo, sustentado cientificamente e ancorado na prática educativa real.

Revisão de literatura

A primeira etapa consistiu na revisão de literatura sistematizada, já detalhada na Parte I deste trabalho. Esse levantamento bibliográfico, realizado em bases de dados nacionais e internacionais, orientou a seleção dos referenciais teóricos e forneceu informações fundamentais para a escolha da emoção tristeza como foco do projeto, bem como para a identificação de práticas pedagógicas relevantes que sustentaram a concepção do material desenvolvido.

A partir dessa base teórica, delinearam-se os princípios orientadores que sustentam a criação do livro, sendo estes a centralidade da emoção tristeza como objeto de reconhecimento e regulação emocional; a importância de uma abordagem narrativa simples, que respeite o ritmo e a literalidade da criança com PEA; e a necessidade de associar o conteúdo literário a contextos familiares, que promovam segurança e identificação.

A revisão de literatura serviu como eixo estruturante da metodologia, já que as referências recolhidas foram sendo incorporadas ao longo de todo o processo criativo, desde a concepção das histórias e das personagens até à escolha dos elementos visuais e das estratégias de mediação emocional.

Contributo De Especialistas

De forma complementar à revisão de literatura, foram realizadas consultas com profissionais da área da psicologia (especialista em PEA) e da educação, com o objetivo de alinhar a construção do material às necessidades da criança com PEA e, verdadeiramente sustentá-lo e adaptá-lo aos contextos educativos inclusivos.

A primeira reunião envolveu uma entrevista com a Dr.ª Carla Marques, psicóloga do desenvolvimento no Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra e especialista em autismo. Com caráter exploratório, a entrevista baseou-se num conjunto de tópicos previamente definidos, permitindo um diálogo sobre estratégias para abordar emoções no autismo através da literatura para a infância.

As questões orientadoras incidiram sobre três eixos principais: os desafios de ensinar a identificação/ nomeação de emoções em crianças com PEA; a possibilidade de generalização dessas histórias para os contextos reais da criança com PEA; e os elementos essenciais para a criação de materiais didáticos sobre emoções, adaptados a este público. As principais ideias e recomendações foram registradas em notas e posteriormente analisadas para identificar temas recorrentes.

A especialista destacou que um dos maiores desafios ao ensinar emoções a crianças com PEA reside na dificuldade que estas têm em reconhecer e compreender os estados emocionais, tanto próprios como alheios, devido à literalidade e à limitação na leitura das expressões faciais e corporais. Sublinhou a importância de que as narrativas e ilustrações apresentem emoções de forma explícita e coerente, utilizando pistas visuais claras. Enfatizou, ainda, que a previsibilidade narrativa, o vocabulário simples e o reforço da mediação do adulto são fatores essenciais para promover a compreensão e a segurança emocional durante a leitura.

Foram ainda discutidos aspetos relacionados com a regulação emocional e sensorial, nomeadamente a importância de criar um ambiente/narrativa/ilustrações previsíveis, que evitassem a sobrecarga sensorial e favorecesse a atenção ao essencial. A especialista destacou a relevância de apresentar emoções de forma explícita, utilizando expressões faciais marcadas e contextos

reconhecíveis, bem como a pertinência de incluir momentos de mediação emocional por parte do adulto.

Analisado o primeiro rascunho narrativo elaborado, sobre o qual a psicóloga ofereceu sugestões e recomendações práticas. As orientações incidiram sobre o modo de tornar a emoção tristeza mais identificável, ajustando o vocabulário, o ritmo da narrativa e a representação corporal das emoções. Sugeriu, ainda, o reforço da dimensão sensorial, com descrições narrativas que envolvessem o corpo e os sentidos da criança, de modo a tornar a experiência emocional mais concreta e próxima da vivência infantil.

Outro contributo importante resultou da consulta a professores de educação especial com experiência no autismo. O projeto foi apresentado incluindo os esboços das personagens e as histórias. O diálogo com as docentes revelou-se extremamente produtivo, permitindo recolher *feedback* de natureza pedagógica e sensorial.

As professoras sugeriram adicionar ao guião instruções para os adultos incentivarem as crianças a expressar a tristeza através do corpo e do desenho, a fim de promover a associação entre expressão facial e emoção sentida. Recomendaram, igualmente, a exploração complementar de atividades, tais como desenhar uma face triste e uma face feliz, ajudando a estabelecer conexões entre emoção e situação concreta.

Adicionalmente, recomendaram intensificar as reações emocionais das personagens, tornando-as mais visíveis e reconhecíveis para as crianças com PEA. Por exemplo, descrever o corpo a tremer, o grito de frustração ou o salto de alegria ao reencontrar um objeto querido. As docentes sublinharam que o exagero narrativo, quando bem calibrado, pode facilitar o reconhecimento emocional e a interpretação das pistas corporais.

Por fim, a discussão destacou o potencial de incorporar elementos visuais diferenciadores, como a utilização de imagens reais, o eventual uso de superfícies espelhadas e a possibilidade futura de versões em diferentes suportes, como o *audiobook*, ampliando a acessibilidade do recurso.

O *feedback* recolhido nestes dois momentos foi integrado de forma sistemática no processo de escrita e reformulação do livro. As contribuições provenientes de entrevistas com a psicóloga do desenvolvimento orientaram as decisões relacionadas com a expressividade emocional, previsibilidade narrativa e integração sensorial. Já as recomendações das docentes enfatizaram a mediação educativa. Juntas, essas perspectivas possibilitaram a construção de um material mais ajustado às características cognitivas, emocionais e sensoriais das crianças com PEA, sem perder o valor pedagógico e literário do projeto.

Estes contributos fortaleceram a pertinência pedagógica do material, garantindo maior adequação às características cognitivas e sensoriais das crianças com PEA e promoveram a proximidade entre a evidência científica, o conhecimento clínico e a prática educativa. Assim, as consultas exploratórias constituíram um elo essencial entre a teoria e a aplicação prática, assegurando que o livro resultasse de um processo reflexivo, colaborativo e centrado na criança.

De forma mais ampla, estas consultas revelaram-se uma etapa fundamental do percurso metodológico, funcionando como um espaço de integração entre ciência, arte e prática pedagógica. O diálogo estabelecido entre a autora, especialistas e docentes permitiu traduzir princípios teóricos em soluções narrativas e visuais concretas, fortalecendo a coerência científica do projeto e a sua aplicabilidade no contexto educativo inclusivo. A partir deste processo colaborativo, foi possível consolidar uma abordagem ancorada em evidências teóricas e as particularidades das crianças com PEA.

Planeamento e redação do livro

A conceção do livro *Quando a Tristeza Chega* foi orientada pelos princípios da Educação Socioemocional (ESE), com ênfase na emoção da tristeza. O recurso educacional foi concebido para estimular a consciência e a expressão emocional, oferecendo apoio na gestão das emoções, especialmente entre crianças com PEA, para as quais a compreensão da tristeza tende a revelar-se particularmente complexa (Uljarevic & Hamilton, 2013).

O material foi idealizado para crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, por ser uma fase crucial para o início e consolidação da alfabetização, bem como para o

desenvolvimento de competências socioemocionais. Este período é essencial para o fortalecimento da empatia, da autorregulação e da partilha social, dimensões centrais para a aprendizagem emocional (Carneiro, 2020).

Nesta fase, as crianças começam a construir relações de amizade mais profundas e a compreender com maior subtileza as emoções dos outros, o que torna o momento especialmente adequado para a introdução de conteúdos que promovam a literacia emocional.

O livro foi projetado para crianças com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo de grau leve (Nível 1). Esta delimitação baseia-se no facto destas crianças apresentarem competências verbais e maior autonomia comunicativa, o que permite que o livro seja utilizado tanto em contextos mediados por adultos (educadores, terapeutas, pais ou professores) como em situações de leitura autónoma pela própria criança. Esta escolha também assegura que o recurso possa ser explorado em contextos educativos inclusivos, adaptando-se às necessidades de diferentes perfis de desenvolvimento.

Embora direcionado especialmente à criança com PEA, o livro foi desenvolvido para ser acessível e relevante para todas as crianças. Esta abordagem permite a sua utilização em contextos educativos em contextos educativos inclusivos promovendo a compreensão mútua, a empatia entre pares e um ambiente escolar mais acolhedor. Ao integrar todas as crianças num mesmo processo de aprendizagem emocional, o recurso contribui para o fortalecimento das relações sociais positivas e para o desenvolvimento emocional partilhado.

A partir da definição do público-alvo, foi possível planear a estrutura e o formato narrativo do livro. Pressupõe-se que o livro possa ser utilizado individualmente, em interações de um para um (adulto-criança) ou em atividades de grupo. Quando explorado coletivamente, o livro promove a colaboração, a partilha de significados e o desenvolvimento de competências de cooperação e empatia, inerentes ao trabalho em grupo. Esta flexibilidade valoriza o papel do adulto como mediador da aprendizagem emocional, e reconhece a diversidade das formas de leitura e de interação (Carneiro, 2020).

Segundo Santos e Silva (2016), a literatura para a infância deve recorrer a uma linguagem acessível, que dialogue com o universo infantil e permita abordar temas complexos de forma simples, sensível e envolvente. Esta orientação foi seguida ao longo de todo o processo de criação, assegurando que o vocabulário, a estrutura das frases e o estilo narrativo se adequassem à faixa etária e ao público-alvo do projeto.

O desenvolvimento do livro teve como base as diretrizes propostas por Yosselina et al. (2021) e Soares et al. (2020), que enfatizam a importância da clareza emocional e da previsibilidade narrativa no *design* de materiais para crianças com PEA. Segundo Yosselina et al. (2021, p. 486)

the function of the picture book according to Mitchell is to help children's emotional development and learn about other people and the relationships that occur in the narrative. (...) The plot is expected not to give the impression of being sad or tragic for ASD children and the need to show support from people around ASD characters. Children tend to empathise with settings that are familiar to them, namely school settings and home settings.

Esta reflexão teórica reforça a importância de criar narrativas que transmitam segurança emocional, evitem representações trágicas e valorizem a presença de apoio das figuras significativas no contexto da criança. Deste modo, as histórias foram construídas com o propósito de promover o desenvolvimento emocional e a empatia, utilizando cenários familiares — como a escola — que favorecem o reconhecimento e a identificação emocional.

A partir desse enquadramento, iniciou-se o processo de escrita e desenvolvimento das narrativas, em estreita articulação com a fundamentação teórica e com os contributos recolhidos nas consultas a especialistas. Essa fase foi marcada por um movimento iterativo e reflexivo, que envolveu momentos sucessivos de elaboração, análise e reformulação, sustentados pelo *feedback* de profissionais e pelas observações obtidas ao longo do percurso de investigação.

O processo criativo exigiu conciliar sensibilidade literária, clareza conceptual e adequação pedagógica, respeitando as especificidades linguísticas, cognitivas e sensoriais das crianças com PEA. A leitura especializada em educação emocional e literatura para a

infância foi decisiva para esse equilíbrio, ajudando a compreender que a simplicidade narrativa é, em si mesma, um exercício de empatia e precisão educativa (Santos & Silva, 2016; Soares et al., 2020; Yosselina et al., 2021).

Durante o planeamento narrativo, foi realizada uma pesquisa exploratória para identificar obras literárias direcionadas ao público com PEA. A escassez de materiais que abordem as emoções básicas — em especial a tristeza — confirmou a relevância do projeto e orientou o desenvolvimento de histórias originais, capazes de representar situações quotidianas autênticas e respostas emocionais expressivas.

De forma complementar, as entrevistas com professores com professores de educação especial permitiram identificar situações recorrentes no contexto escolar que frequentemente desencadeiam reações emocionais intensas, como mudanças inesperadas na rotina, perdas simbólicas, sobrecargas sensoriais e dificuldades comunicativas. A escuta desses testemunhos inspirou a criação de episódios narrativos que funcionassem como respostas pedagógicas e afetivas a essas experiências.

As personagens centrais — Luísa e Francisco — foram concebidas a partir dessas observações. Luísa foi inspirada em descrições de crianças com sensibilidade auditiva e apego à rotina, enquanto Francisco reflete o perfil de crianças com interesses específicos e hiperfoco. A escolha de dois protagonistas com traços distintos, mas complementares, ampliou a representatividade e a diversidade emocional do livro, respeitando a multiplicidade de manifestações dentro do espectro.

Outro aspeto essencial foi o cuidado com a linguagem emocional. Evitou-se o uso de metáforas abstratas ou expressões ambíguas, optando-se por frases curtas, ações descritivas e referências sensoriais diretas, de modo a facilitar o reconhecimento corporal e afetivo da emoção tristeza. Essa escolha fundamenta-se na tendência à literalidade característica de muitas crianças com PEA, que pode dificultar a interpretação de linguagem simbólica ou implícita (Martins & Sanches, 2024).

O mesmo princípio norteou a criação das ilustrações, desenvolvidas em colaboração com a ilustradora Rafaela Serrano. Optou-se por fundo branco, traços simples, expressões faciais marcadas e cenas organizadas, com o objetivo de minimizar distrações visuais e reduzir a sobrecarga sensorial (Yosselina et al., 2021). Estas decisões

visuais foram cuidadosamente ajustadas ao longo do processo de esboço e revisão, resultando num ambiente visual calmo, previsível e coerente com o perfil sensorial do público-alvo.

A estrutura narrativa foi concebida de forma progressiva, passando do reconhecimento da tristeza para a validação da emoção, culminando na exploração de estratégias de autorregulação. Esta sequência respeita o modelo da CASEL (2025) e o princípio de que a aprendizagem emocional deve desenvolver-se em etapas graduais, possibilitando à criança nomear, compreender e transformar a emoção.

Assim, o planeamento e a redação do livro constituíram um processo cíclico e integrado, em que teoria, prática e criação se retroalimentam continuamente. Cada decisão — seja narrativa, linguística ou visual — foi cuidadosamente fundamentada, refletindo a intenção de traduzir o conhecimento científico em experiência literária significativa.

O resultado é um recurso educacional inclusivo, concebido para apoiar o reconhecimento, a expressão e a gestão da emoção tristeza, reforçando o papel da literatura como instrumento de desenvolvimento socioemocional e inclusão educativa.

Histórias

As personagens centrais, Luísa e Francisco, foram cuidadosamente construídas para representar crianças sensíveis, verbais, alfabetizadas e com traços que permitam identificação por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Suas preferências, como o gosto pela rotina, pelo silêncio e pelos objetos afetivos, espelham elementos do quotidiano emocional de muitas crianças, ao mesmo tempo que reconhecem a sua vulnerabilidade diante de mudanças, perdas ou sobrecargas sensoriais.

Na elaboração das histórias, buscou-se articular com os fundamentos da educação socioemocional, conforme definidos pelo modelo CASEL (2025), que contempla cinco competências principais: autoconsciência, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsável. Essas competências serviram de guia tanto para o enredo das narrativas, como também para as ações e

reações dos personagens, sendo cuidadosamente traduzidas para a linguagem emocional acessível ao público-alvo.

O livro é composto por pequenas histórias que refletem episódios comuns da vida escolar e social das crianças, cada uma explorando diferentes contextos em que a tristeza pode emergir.

Com o objetivo de aprofundar as intenções pedagógicas e emocionais do livro, são apresentadas de seguida, individualmente, as cinco histórias que o compõem. Cada narrativa será acompanhada por uma análise que explicita como as referências científicas foram integradas no enredo. O texto integral encontra-se no Apêndice A - Livro *Quando a Tristeza Chega*.

O livro inicia-se com uma breve apresentação dos personagens centrais: Luísa e Francisco. Esse momento introdutório tem como objetivo criar um vínculo entre o leitor e os protagonistas. Ambos são descritos com características que refletem traços comuns em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, como o apeço por rotinas e sensibilidade emocional. Essa apresentação inicial prepara o leitor para compreender melhor as reações dos personagens nas histórias e contribui para a construção de uma narrativa emocionalmente acessível e envolvente.

Primeira história: Luísa e o estojo especial

Na história, a personagem Luísa, vivencia uma situação de perda temporária de um objeto de valor afetivo, o seu estojo favorito. A narrativa acompanha a sua reação inicial de angústia, tristeza e frustração diante da perda, seguida da busca conjunta com o auxílio da professora e do reencontro com o objeto. A história termina com Luísa sentindo-se acolhida e mais tranquila, após a sua tristeza ser reconhecida e validada com o apoio emocional do adulto.

Esta história foi concebida com base na competência da autoconsciência emocional, uma das cinco dimensões fundamentais da Educação Socioemocional (CASEL, 2025). Ao retratar uma situação quotidiana e emocionalmente significativa, o texto promove o reconhecimento da tristeza como uma emoção legítima, estimulando a criança a identificar o que sente. Esse aspecto é particularmente importante no caso das crianças com PEA, que segundo Barbosa e González (2024), apresentam dificuldades em

compreender e expressar adequadamente as emoções, necessitando de estratégias específicas para desenvolver tais competências.

A escolha de trabalhar com a perda de um objeto afetivo está alinhada com os estudos de Soares et al. (2020), que destacam como pequenas frustrações e imprevistos quotidianos podem ser gatilhos intensos para crianças com PEA. Além disso, Steyn e Moen (2019) sublinham que a tristeza pode ser expressa de formas não verbais, como postura corporal retraída ou choro, o que reforça a importância de histórias que representem esses sinais de modo explícito, facilitando o reconhecimento pelas crianças com PEA, que tendem a apresentar dificuldades nesse processo (Lemos & Macedo, 2011).

A presença da professora como mediadora é outro ponto central. O acolhimento adulto, que reconhece a tristeza de Luísa e a ajuda a organizar os seus sentimentos, reforça também a competência da consciência social, ao destacar o papel do outro no apoio emocional. Esse papel do educador é descrito por Martins e Sanches (2024) como essencial para crianças com PEA, já que a mediação afetiva pode auxiliar na interpretação de sinais emocionais nem sempre explícitos.

Assim, a história mostra-se pertinente como recurso inclusivo, pois além de apresentar a tristeza como emoção, enfatiza a importância da mediação e do apoio emocional do adulto.

Segunda história: Francisco e o passeio cancelado

Na história, o personagem Francisco depara-se com a frustração causada pelo cancelamento de uma atividade escolar que ele aguardava com entusiasmo. A alteração inesperada da provoca tristeza e desorganização emocional, mas com o apoio da auxiliar de sala e a introdução de novos apoios visuais, Francisco é ajudado a reformular suas expectativas e a encontrar formas de lidar com a decepção.

O foco principal da história está na competência da autorregulação emocional, evidenciada na forma como Francisco é apoiado para reconhecer a sua frustração, nomeá-la e buscar estratégias para se reorganizar emocionalmente. Esse aspecto é central no modelo de Educação Socioemocional da CASEL (2025) e na sistematização por Reicher (2010), que ressalta a regulação emocional como habilidade essencial para lidar com mudanças e desafios.

A escolha do cancelamento de uma atividade escolar como gatilho de frustração mostra-se adequada ao público com PEA, já que, conforme Félix e Moreira (2023), mudanças inesperadas na rotina estão entre os principais gatilhos emocionais para essas crianças, podendo causar crises de angústia e desorganização comportamental. De modo semelhante, Barbosa e González (2024) reforçam que a previsibilidade e a clareza são fundamentais para reduzir o impacto de situações inesperadas, o que se relaciona história proposta.

O uso de suportes visuais como ferramenta de reorganização emocional está em consonância com as recomendações de Martins e Sanches (2024), que defendem adaptações pedagógicas com suporte visual e linguístico para promover segurança e compreensão em crianças com PEA. De forma complementar, estudos como o de Yosselina et. al (2021) reforçam que a previsibilidade, a clareza visual e a antecipação são práticas fundamentais em contextos educativos inclusivos, permitindo que as crianças autistas compreendam melhor as mudanças e se sintam mais seguras diante de situações inesperadas.

Neste processo, a mediação adulta organiza a rotina com o apoio de recursos/suportes visuais e favorece a validação emocional. Essa atuação remete para a consciência social (CASEL, 2025), ao mostrar como o adulto pode modelar atitudes de cuidado e orientar a criança no manejo da frustração, transformando a experiência numa oportunidade de aprendizagem socioemocional.

Ao abordar a frustração de forma simples e próxima da realidade escolar, a história permite que crianças com autismo se identifiquem com o sentimento de perda e frustração das expectativas e que possam aprender que existem formas saudáveis/ mais funcionais de lidar com mudanças imprevistas.

Terceira história: Luísa e o barulho

Nesta história, Luísa experimenta uma sobrecarga sensorial durante uma atividade coletiva na escola. Sons altos e inesperados provocam uma resposta emocional intensa de tristeza e confusão. A personagem, então, retira-se para um espaço calmo, onde consegue acalmar-se. A narrativa mostra como a personagem reconhece o que

sente, mesmo diante de uma situação difícil, se protege e, com apoio, retorna gradualmente ao convívio social.

É destacada a competência de regulação emocional ao apresentar uma situação real vivida por muitas crianças com PEA, a sobrecarga sensorial como gatilho emocional. A possibilidade de retirada para um ambiente seguro funciona como estratégia para se regular e, ao mesmo tempo, afastar-se da atenção do grupo (Yosselina et al., 2021).

A competência de autoconsciência emocional é igualmente importante, já que Luísa aprende a identificar sinais internos de desconforto, o que é coerente com o modelo de CASEL (2025) e com as reflexões sobre a importância do reconhecimento das emoções como parte do processo de ajustamento social.

Permitir a retirada da criança e validar os seus sentimentos, transmite à criança a ideia de que as emoções são legítimas e apoio que há disponível, aspecto reforçado por Felix e Moreira (2023), que defendem a validação das emoções como passo essencial para a inclusão.

Por fim, a escolha narrativa de tratar a tristeza numa situação de sobrecarga amplia a compreensão sobre o universo emocional infantil e pode contribuir para que outras crianças aprendam a reconhecer limites próprios. Essa perspectiva está alinhada com Carneiro (2020) e Lacerda (2020) que defendem literatura para a infância como um espaço simbólico, que permite explorar diferentes formas de ser e estar no mundo.

Quarta história: Francisco e os planeta

Na história, o personagem está animado para partilhar com a professora o seu novo livro sobre astronomia, um dos seus interesses favoritos. No entanto, ao tentar compartilhar seu entusiasmo, a professora está ocupada e adia a conversa. Francisco fica frustrado, inquieto e entristecido. Mais tarde, num momento de calma, a professora retoma a iniciativa, convida Francisco a mostrar o livro, escuta-o com atenção e, assim, Francisco sente alívio e reconexão emocional.

A história aborda com delicadeza a vivência da autoconsciência emocional, ao mostrar que Francisco reconhece um estado de tristeza e frustração, mesmo sem verbalizar diretamente as suas emoções. Os seus comportamentos, como mexer nas mangas, inquietação, lágrimas nos olhos, são pistas não verbais fundamentais, o que nos

remete para o trabalho de Ekman (2003). Por outro lado, , relembramos que, conforme Lemos e Macedo (2011), as crianças autistas apresentam maior dificuldade em interpretar pistas emocionais sutis e necessitam de mediação explícita para desenvolver tais competências.

A gestão emocional também se evidencia, uma vez que Francisco, apesar do desconforto, consegue permanecer na sala e regular parcialmente as suas emoções. Essa capacidade encontra apoio teórico em CASEL (2025) e Reicher (2010), que destacam a autoregulação como uma das competências essenciais da educação socioemocional. No entanto, como lembra Felix e Moreira (2023), a autoregulação em crianças com PEA raramente ocorre de forma espontânea, dependendo de suporte externo consistente. Nesse caso, a escuta ativa e o acolhimento da professora funcionam como um suporte relacional indispensável ao processo de reorganização emocional.

A narrativa evidencia igualmente a consciência social, representada pela valorização da empatia e da escuta ativa. O gesto da professora, ao retomar a conversa e oferecer atenção, ilustra o que Martins e Sanches (2024) descrevem como mediação afetiva, em que o educador interpreta sinais emocionais nem sempre explícitos e cria um espaço de acolhimento. Esse momento narrativo reforça a importância da escola como contexto de aprendizagem emocional, como defendem Batista (2019) e Catarreira (2015), ao sublinhar que a interação com pares e adultos é central para o desenvolvimento da compreensão e regulação das emoções.

Por fim, a história fortalece as competências de relacionamento interpessoal relacionamento, ao destacar o poder do vínculo entre adulto e criança. A escuta ativa promove confiança e sensação de pertença, aspectos que Barbora e González (2024) consideram fundamentais para a adaptação social de crianças com PEA., a narrativa valoriza a dimensão socioemocional e oferece uma prática pedagógica de inclusão.

Quinta história: Luísa, Francisco e os planetas

Na história o personagem Francisco deseja partilhar o seu interesse por astronomia com os colegas durante o intervalo aproxima-se com entusiasmo, tentando inserir-se no grupo mas é rejeitado, pois os colegas estão envolvidos noutras atividades.

A rejeição gera uma resposta emocional intensa: Francisco afasta-se, senta-se sozinho e demonstra tristeza visível na sua postura e comportamento.

A situação transforma-se quando a professora se aproxima, com empatia e escuta ativa e, posteriormente, Luísa se junta à conversa com uma pergunta que reconhece o interesse de Francisco, abrindo espaço para uma nova ligação social.

Neste caso evidencia-se a vivência da autoconsciência emocional, pois Francisco percebe e reconhece a sua frustração e tristeza face à rejeição do grupo. Ainda que não verbalize imediatamente os seus sentimentos, sua postura e expressões corporais indicam o seu estado emocional.

A autorregulação é trabalhada ao mostrar como, com apoio Francisco consegue reorganizar-se emocionalmente. Este movimento exemplifica a conceção de Reicher (2010) e da CASEL (2025), que definem a autorregulação como um processo sustentado por interações de apoio, particularmente relevante em crianças com dificuldades na compreensão das emoções, como ocorre em crianças com PEA (Barbosa & González, 2024). A narrativa indica que, sem a mediação da professora e o acolhimento da Luísa, Francisco poderia permanecer isolado, reforçando o papel do suporte emocional como mediador essencial.

Por fim, a história também destaca habilidades de relacionamento interpessoal, ao mostrar como pequenos gestos de escuta, empatia e interesse mútuo fortalecem os laços entre as crianças e os adultos, favorecendo um ambiente de aceitação e pertença. Essa dimensão é destacada no modelo da CASEL (2025), que inclui as competências relacionais como fundamentais para a construção de vínculos positivos.

De forma semelhante, Barbosa e González (2024) ressaltam que o desenvolvimento socioemocional em crianças com PEA depende fortemente da mediação afetiva, onde a escuta e a validação do outro são elementos centrais para a inclusão. Além disso, como defendem Martins e Sanches (2024), o papel do educador como facilitador das interações é essencial para transformar experiências de rejeição em oportunidades de cooperação pertença narrativa evidencia como a sensibilidade do adulto e a abertura dos pares podem ajudar em situações de exclusão, favorecendo a inclusão e a construção de vínculos duradouros.

Final: Como cuidar da tristeza

A seção final do livro foi concebida como fecho reflexivo e orientador para a criança, retomando os aprendizados construídos ao longo das histórias. reúne de forma direta e acessível estratégias que ajudam as crianças a reconhecer, acolher e lidar com a emoção da tristeza no seu cotidiano.

A parte final pretende fechar o ciclo narrativo, oferecendo uma conclusão que salienta os temas abordados e os ressignifica em forma de guia prático. Ao trazer sugestões concretas, como “falar com um adulto”, “ficar um pouco sozinho num lugar calmo” ou “desenhar o que está sentindo”, o livro transforma o conteúdo emocional das histórias em ferramentas de autoconhecimento e regulação emocional. Essa perspectiva dialoga com Felix e Moreira (2023), que sublinham a importância de estratégias simples e visuais para apoiar as crianças com PEA na identificação e regulação das emoções.

O final do livro reforça especialmente duas competências da educação socioemocional: a autoconsciência emocional e a regulação emocional. A primeira ao incentivar a nomeação e o reconhecimento da tristeza, e a segunda, ao apresentar formas seguras e positivas de expressar e transformar essa emoção. Essa abordagem está em consonância com o modelo da CASEL (2025) e com os contributos de Reicher (2010), que ressaltam a importância de ensinar explicitamente habilidades socioemocionais em contextos escolares.

Além disso, identificar a tristeza como uma experiência legítima, e não como algo a ser evitado ou negado, o livro reforça o que Barbosa e González (2024) destacam como essencial para o desenvolvimento socioemocional: a validação das emoções e a criação de espaços de acolhimento. Do mesmo modo, ao propor recursos concretos e relacionados com o cotidiano, o texto remete para as recomendações de Martins e Sanches (2024), que defendem a necessidade de estratégias pedagógicas práticas e adaptadas às crianças com PEA.

A escolha de situar a narrativa em contextos escolares quotidianos, amplia a possibilidade de identificação da criança e facilita a compreensão da emoção em situações reais (Yosselina et al., 2021). Nesse sentido, a seção final conclui o enredo e oferece às

crianças um repertório aplicável de estratégias emocionais, consolidando o livro como um recurso de apoio à inclusão.

Guião para pais, educadores e cuidadores

O livro é acompanhado por um Guião orientador para pais, educadores e cuidadores, reforçando a importância da mediação do adulto na leitura e utilização deste recurso. O guia fornece sugestões práticas de como apoiar a criança na identificação das suas emoções, como validar o que sente e como criar oportunidades de diálogo afetivo e de reflexão conjunta.

O guião cumpre um papel essencial no projeto uma vez que sua função é orientar adultos a mediar a leitura com sensibilidade, escuta e presença ativa. Essa proposta parte do princípio de que a mediação adulta é indispensável para a aprendizagem emocional, sobretudo em crianças com PEA, que apresentam maiores dificuldades na interpretação de pistas emocionais e linguísticas (Felix & Moreira, 2023).

Nesse sentido, o guião traduz em práticas acessíveis a ideia defendida pelo autor Catarreira (2015) de que o educador, enquanto mediador afetivo, desempenha um papel essencial na interpretação dos sinais emocionais da criança e na criação de espaços de acolhimento (Catarreira, 2015, p.. 34) :

a relação que o Educador estabelece com a criança, deve ser construída sobre uma base afetiva, para que possa contribuir para uma melhor relação pedagógica pois, de acordo com Morgado (1997,p. 82), “tem vindo a constatar-se que o clima sócio-afectivo em que decorre a acção educativa se constitui como uma variável claramente contributiva para a eficácia e inclusão.” (...) As relações de afetividade representam um papel importante na formação de um indivíduo bem como nas relações interpessoais e, por este motivo, são tão importantes na relação pedagógica.

Além disso, o guia sugere estratégias de regulação emocional aplicáveis e que podem ser oportunidades de aprendizagem na regulação das emoções, tais como:

- Balançar o corpo ou movimentos repetitivos: alguns movimentos ajudam a criança a regular as emoções de forma espontânea, sendo uma forma de regulação emocional (Mazefsky et al., 2013);

- Respiração tranquila: inspirar pelo nariz e soltar o ar pela boca, três vezes, para ajudar o corpo a relaxar. Esta prática está alinhada com as intervenções da Terapia Cognitiva-Comportamental (Samson et al., 2015);
- Lugar calmo: oferecer um espaço tranquilo para onde a criança possa retirar-se quando se sente sobrecarregada (Regini et al., 2025);
- Objeto de conforto: um peluche, manta ou brinquedo favorito para promover segurança emocional, reconhecido como comportamento adaptativo de auto-conforto (Cibralic et al., 2019);
- Conversar ou ser escutado: ouvir a criança com atenção, validar sentimentos e incentivar a expressão verbal, promovendo conforto e apoio social (Cibralic et al., 2019);
- Atividades focadas: desenhar, ouvir música ou folhear um livro favorito, estratégias simples de distração comportamental para acalmar o corpo (Samson et al., 2015).
- visual: mostrar cartões com diferentes emoções e fazer perguntas ajuda a criança a reconhecer e nomear sentimentos, promovendo habilidades de reapriação cognitiva e aceitação emocional (Samson et al., 2015).

As práticas sugeridas estão em consonância com as recomendações de Zimmer (2017) e Souza de Almeida et al. (2018), que enfatizam a importância da leitura partilhada e do uso de recursos visuais, para favorecer o reconhecimento e a nomeação das emoções em crianças com PEA. A ênfase na interatividade e na dimensão sensorial também é recomendada por de Yosselina et al. (2021), que defendem o uso de suportes visuais e previsibilidade em contextos educativos inclusivos.

O guião reforça ainda que cada criança possui o seu próprio ritmo e estilo de resposta: algumas podem desejar conversar, enquanto outras irão preferir apenas escutar em silêncio. Essa postura está alinhada com Barbosa e González (2024) que defendem uma abordagem flexível e centrada na criança, capaz de respeitar a diversidade e adaptar-se às especificidades do desenvolvimento socioemocional de cada indivíduo.

Além disso, integração de propostas dirigidas à regulação emocional, como as estratégias práticas acima descritas, encontra respaldo em Casel (2025) e Reicher (2010), que apontam a regulação das emoções como competência fundamental a ser trabalhada de forma explícita com crianças. O guião, ao sugerir essas práticas, concretiza os princípios da educação socioemocional, transformando a leitura numa experiência de aprendizagem ativa e afetiva.

Por fim, ao enfatizar que as personagens não são corrigidas ou julgadas por sentirem tristeza, mas acompanhadas com cuidado e empatia, o guia convida o adulto a adotar a mesma postura diante das crianças. Dessa forma, constitui-se como parte central do livro e do projeto, alinhando-se à perspectiva de que a tristeza é uma emoção legítima e que o seu reconhecimento é fundamental para o desenvolvimento emocional.

Elementos visuais do livro

O desenvolvimento dos elementos visuais deste projeto representou uma etapa desafiadora e enriquecedora. Por não possuímos formação prévia na área de ilustração, o processo iniciou-se com uma busca ampla por informações sobre técnicas, estilos e profissionais que pudessem traduzir visualmente os objetivos do livro. Esta fase exigiu uma procura criteriosa de ilustradores, referências visuais e estudos académicos voltados para a criação de livros infantis adaptados a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

A análise da literatura apontou para a importância da adoção de critérios específicos no desenvolvimento de ilustrações para este público, tais como clareza visual, foco em expressões faciais e contextos familiares ou quotidianos (Zimmer, 2017; Yosselina et al., 2021). Conforme apontam Yosselina et al. (2021), o design visual deve evitar excessos de informação, utilizar composições equilibradas e cores contrastantes, assim como, privilegiar ângulos frontais e ampliados que favoreçam a leitura das emoções. Zimmer (2017) reforça a relevância de ilustrações coloridas, mas não sobrecarregadas, garantindo que sejam adequadas à faixa etária e capazes de manter o interesse da criança.

Durante o processo de pesquisa, a apresentação do projeto aos alunos do mestrado de Educação Especial revelou-se decisiva. Nesse momento, surgiu a indicação

da ilustradora Rafaela Serrano, por intermédio de uma colega de turma que reconheceu o potencial educativo da proposta. A partir desse encontro, iniciou-se uma parceria criativa estruturada a partir de orientações precisas: ilustrações claras, com poucos elementos distratores e ênfase nas expressões faciais e corporais, de forma a apoiar a identificação das emoções pelas crianças.

O trabalho desenvolveu-se em etapas. Inicialmente, foram elaborados rascunhos com base nas descrições dos personagens e nos cenários previstos nas histórias. Estes esboços foram analisados através das recomendações de Yosselina et al. (2021), como o uso de cenários familiares (escola, pátio, sala de aula), a composição visual harmónica entre personagens e fundo, e a manutenção de traços simples, evitando sobrecarga sensorial.

O primeiro conjunto de rascunhos apresentados por Rafaela Serrano buscou dar forma aos personagens Francisco e Luísa. Entretanto, verificou-se que o traço inicial não se alinhava ao carácter infantil esperado para a obra, apresentando proporções e expressões pouco compatíveis com a faixa etária das personagens (Figura 1 e 2).



Figura 1

Primeiro rascunho do personagem Francisco.

Nota: Ilustração por Rafaela Serrano.



Figura 2

Primeiro rascunho da personagem Luísa.

Nota: Ilustração por Rafaela Serrano.

Após essa avaliação, foi solicitado um segundo conjunto de rascunhos, desta vez mais condizentes com a proposta estética do projeto, ajustando traços e expressões para um estilo mais infantil e acessível (Figura 3).



Figura 3

Segundo rascunho dos personagens Luísa e Francisco.

Nota: Ilustração por Rafaela Serrano.

A partir da definição visual dos personagens, iniciaram-se os rascunhos baseados na paginação do livro (Figura 4). Cada página recebeu um esboço específico, permitindo visualizar de forma antecipada a sequência narrativa e a disposição dos elementos gráficos.

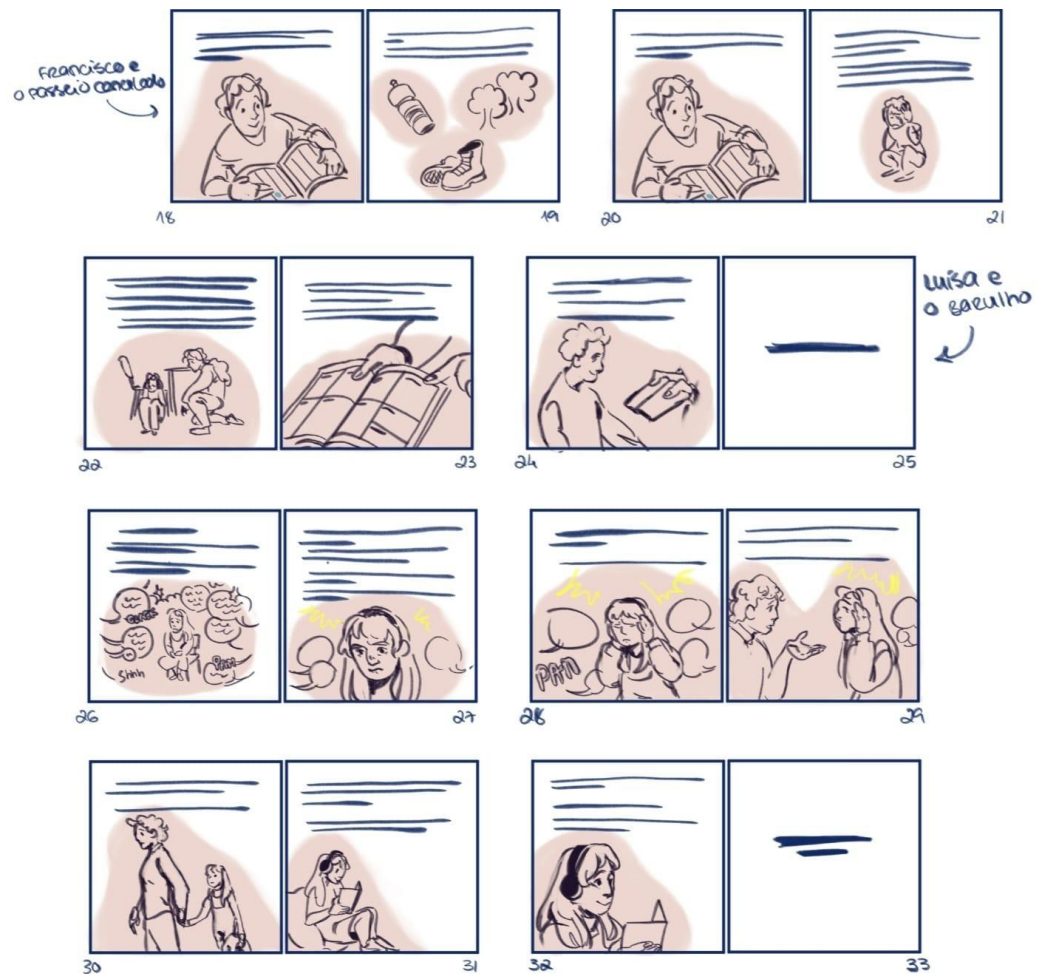


Figura 4

Rascunho das histórias: “Francisco e o Passeio Cancelado” e “Luísa e o Barulho”.

Nota: Ilustração por Rafaela Serrano.

O processo foi colaborativo e interativo, cada nova versão das ilustrações era revisada em conjunto, garantindo que os elementos visuais cumpriam o seu papel na narrativa, facilitando a compreensão das emoções, especialmente a tristeza, foco central do livro.

As histórias foram entregues à ilustradora na sua totalidade, permitindo-lhe compreender o enredo geral, a sequência narrativa e os objetivos pedagógicos do livro. A partir desse material, iniciou-se a elaboração das ilustrações de forma gradual, com o desenvolvimento de esboços correspondentes às páginas do livro. Estes esboços foram realizados em estreita colaboração com a ilustradora, ajustando aspectos de composição, expressividade e clareza visual, de acordo com as necessidades do público-alvo.

Formatação e paginação do livro

A definição do formato e da paginação do livro foi orientada por critérios ergonômicos, estéticos e funcionais, considerando as necessidades específicas do público-alvo e as recomendações encontradas na literatura especializada. Optou-se por um formato quadrado de 21 x 21 cm, conforme sugerido por Silva (2017).

A escolha pelo formato quadrado visa oferecer um equilíbrio visual e ergonômico. Trata-se de uma proporção que facilita o manuseio das crianças, permitindo que o livro seja segurado com conforto. Além disso, quando aberto, o formato quadrado proporciona uma visão panorâmica, favorecendo a imersão do leitor e a integração entre texto e imagem. Essa proporção também amplia a área das ilustrações, permitindo maior clareza nos elementos visuais, aspecto importante para crianças com PEA, que podem beneficiar de representações gráficas simples e diretas.

No que se refere à paginação, esta foi concebida de forma a respeitar o ritmo narrativo e visual. Para garantir maior qualidade e precisão técnica, foi contratado um profissional de design gráfico, responsável pela diagramação e organização das páginas no software Adobe InDesign. O trabalho foi realizado em estreita colaboração, sendo fornecidas orientações específicas sobre as necessidades do público-alvo, como evitar excesso de estímulos visuais, manter clareza na relação entre texto e imagem e organizar a progressão narrativa de forma previsível.

O design gráfico, nesse sentido, foi pensado como parte integrante da experiência. A alternância entre texto e imagem buscou respeitar o ritmo da narrativa, intercalando momentos de maior densidade emocional com espaços de pausa. Cada

viragem de página foi planejada para marcar transições significativas, reforçando o impacto emocional da leitura.

Outro cuidado foi evitar a sobrecarga sensorial e cognitiva. A diagramação privilegiou blocos curtos de texto, áreas amplas para as imagens e o uso intencional do espaço em branco como recurso de equilíbrio visual. Dessa forma, a paginação organizou o conteúdo e consistiu como ferramenta para apoiar a compreensão emocional e facilitar a mediação adulto-criança.

O contributo da componente de design gráfico resultou num produto final que concilia acessibilidade, clareza e intencionalidade educativa, tornando a leitura uma experiência significativa. O produto final pode ser visto na íntegra no Apêndice B.

A elaboração do livro para a infância aqui descrita constituiu um processo de integração entre os fundamentos teóricos, criatividade e escuta ativa de profissionais da área, resultando num recurso educativo concebido para apoiar o desenvolvimento socioemocional e as práticas inclusivas.

Desde a definição da emoção em foco até à construção das histórias, personagens e ilustrações, cada etapa foi guiada pelo propósito de criar um instrumento que favorecesse a identificação, compreensão e regulação das emoções em crianças com PEA. O livro propõe um ambiente estruturado e previsível, adequado às necessidades deste público, funcionando como ponto de partida para o diálogo emocional entre crianças e adultos e como suporte na mediação do adulto.

Ao longo deste percurso, a atenção à simplicidade narrativa, à clareza visual e à pertinência dos contextos escolares permitiu que o livro se configurasse como um mediador entre a criança, o adulto e a emoção tristeza. A inclusão do guia para cuidadores e educadores reforçou essa dimensão mediadora, assegurando que a leitura não se restrinja ao contato individual, mas se torne também um espaço de diálogo e aprendizagem conjunta.

Assim, a Parte II evidencia como a articulação entre teoria e prática possibilitou a criação de um recurso literário, concebido como produto criativo e como ferramenta alinhada com as necessidades específicas das crianças com PEA. Esse caminho, embora

marcado por desafios, permitiu converter o conhecimento científico em material concreto, com potencial de aplicação em contextos educativos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto foi motivado pela necessidade de se desenvolverem recursos pedagógicos inclusivos destinados à promoção de competências socioemocionais em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A partir dessa lacuna identificada, definiu-se como objetivo central a concepção de uma obra de literatura para infância que abordasse a emoção tristeza, escolhida pela sua relevância e pela complexidade que assume no contexto educativo.

O desenvolvimento do trabalho apoiou-se em três eixos fundamentais: a revisão de literatura, que forneceu a base teórica para compreender o desenvolvimento emocional e as suas especificidades na PEA; entrevistas exploratórias com psicólogas do desenvolvimento e professoras de educação especial, que contribuíram com orientações, exemplos e sugestões práticas relacionadas com a sua experiência escolar; e o processo criativo, que articulou texto e ilustrações em consonância com as recomendações evidenciadas para o desenvolvimento e concepção de recursos e materiais pedagógicos destinados a crianças com PEA (Yosselina et al, 2021).

O livro resultante apresenta situações quotidianas do ambiente escolar em que a tristeza pode surgir, oferecendo às crianças oportunidades de identificar e nomear emoções, bem como, aprender estratégias de autorregulação emocional. Esse enfoque dialoga com a literatura que evidencia a importância de narrativas simples, ilustrações com elementos visuais claros e estruturados, e contextos familiares para a criança, facilitando a identificação e compreensão das emoções (Zimmer, 2017). Dessa forma, este livro pretende apoiar as crianças na nomeação e expressão da tristeza, com o apoio e a mediação do adulto, contribuindo com intencionalidade educativa, para o estabelecimento de espaços de diálogo afetivo e inclusivo.

Em resposta à questão orientadora desta investigação — compreender de que forma a literatura para a infância pode ser mobilizada enquanto recurso educativo na promoção da compreensão e da regulação das emoções, especificamente da tristeza, em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo — o projeto procurou materializar essa

possibilidade através da conceção de um livro. Esta opção fundamenta-se no pressuposto de que a literatura para a infância, quando intencionalmente planeada e sustentada em princípios da educação socioemocional, pode constituir um mediador pedagógico eficaz.

As narrativas, ao apresentarem situações familiares e ao representarem de forma clara e estruturada as emoções, possibilitam à criança a identificação, o reconhecimento e a nomeação dos seus próprios estados emocionais. Paralelamente, a mediação do adulto, aliada aos apoios visuais e narrativos, favorece processos de regulação emocional, transformando a leitura num espaço de interação educativa e relacional. Deste modo, a literatura para a infância afirma-se como um meio privilegiado para a promoção do desenvolvimento emocional e da inclusão, ao articular o valor simbólico da narrativa com a sua função educativa na construção da empatia e do cuidado.

Apesar dos progressos alcançados, o presente projeto apresenta algumas limitações que importa reconhecer. A principal prende-se com o enfoque exclusivo na emoção da tristeza. Se, por um lado, esta opção permitiu um aprofundamento conceptual, pedagógico e narrativo da proposta, bem como uma maior coerência na construção das histórias e das estratégias de autorregulação apresentadas, por outro, restringiu o alcance do material desenvolvido, na medida em que outras emoções igualmente centrais no desenvolvimento socioemocional das crianças não foram contempladas.

Acresce, ainda, a inexistência de uma aplicação prática do livro em contexto educativo, nomeadamente em sala de aula ou em contextos de intervenção com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Esta limitação impossibilitou a realização de uma análise exploratória do impacto do recurso, bem como da sua adequação e eficácia em situações reais de mediação educativa. Nesse sentido, perspetivas futuras poderão incluir a implementação do livro em contextos educativos e interventivos.

Complementarmente, a validação do recurso por especialistas das áreas da psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional e/ou educação especial poderá contribuir para uma apreciação mais aprofundada da adequação da linguagem, da clareza visual e da pertinência das estratégias sugeridas, bem como do alinhamento do material com as características das crianças com PEA.

Do mesmo modo, a análise da receção e da utilização do livro a partir das perceções de pais, cuidadores e profissionais permitirá compreender de que forma o recurso é mediado, aceite e integrado nas práticas educativas quotidianas. Por fim, a expansão da proposta a outras emoções básicas e a diferentes níveis de funcionamento dentro do espectro constitui uma linha de desenvolvimento futura relevante, contribuindo para consolidar o potencial da literatura para a infância como mediadora do desenvolvimento socioemocional e promotora de práticas educativas mais inclusivas, equitativas e sensíveis à diversidade.

Em síntese, este projeto resultou na criação de um recurso inovador que oferece, esperamos, contributos válidos no campo da educação socioemocional e da inclusão na Perturbação do Espectro do Autismo. A conclusão deste projeto reafirma a relevância de construir materiais pedagógicos de acordo com as necessidades educativas específicas em crianças com PEA, capazes de promover aprendizagens diversas e apoiar as suas trajetórias do desenvolvimento nos diferentes domínios do seu funcionamento.

Para além dos resultados alcançados, este projeto representou também um processo de aprendizagem pessoal e profissional. A construção do livro exigiu uma reflexão contínua sobre o papel da educação socioemocional e sobre como a escuta, a validação e a empatia podem transformar práticas educativas. Cada etapa, desde a pesquisa teórica até o diálogo com profissionais e o processo criativo, contribuiu para ampliar o entendimento acerca da complexidade do autismo e da importância de promover experiências emocionais seguras e significativas para todas as crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de perturbações mentais: DSM-5 (5.ª ed.). Artmed.
- Balsters, M. J. H. (2013). *Expression and perception of emotions: The case of depression, sadness and fear* (TiCC PhD Series No. 28). Tilburg University.
- Barbosa, I. B., & González, J. A. T. (2024). A análise das intervenções terapêuticas no desenvolvimento socioemocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Científica de Iniciación a la Investigación*, 9(1), 167–182.
- Batista, J. B. (2019). *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara]. Repositório Institucional UNESP.
<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/5fcfd7f5-1df2-469c-8fc6-ec6d7d7ab9bc>
- Bennett, J., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2024). Developing the emotion regulation skills of autistic pupils in educational settings: A systematic literature review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 475–491.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12646>
- Calvário, J. (2017). *O livro adaptado como instrumento de comunicação: Um exemplo de utilização de tecnologia digital* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <https://repositorio.ipcb.pt/entities/publication/4ebb6c22-678e-4616-84fd-a91e7b75e739>

- Carneiro, N. M. (2020). *Literatura infantil como recurso para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)* [Trabalho de conclusão de curso / especialização, Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz].
<https://arca.fiocruz.br/items/4e9e1a34-5403-4f8d-80d1-725630eb7979>
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Portalegre). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/ba3f147f-cf14-4fee-a08f-c08d31e91f15>
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2020). Autism, Expression, and Understanding of Emotions: Literature Review. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 16(02), 94–111. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v16i02.11991>
- Cibralic, S., Kohlhoff, J., Wallace, N., McMahon, C., & Eapen, V. (2019). A systematic review of emotion regulation in children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 68, 101422.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101422>
- de Mesquita, A. M., Batista, J. B., & da Silva, M. M. (2019). O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1–25.
<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51695>
- De Almeida, J. S., & Curtis, M. D. C. G. (2019). Material didático socioemocional para o ensino das cinco emoções básicas e desenvolvimento da empatia. *Blucher Design Proceedings*, 821–834. https://doi.org/10.5151/ped2018-2.2_aco_17

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P. (2004). Emotions revealed. *British Medical Journal*, 328(Suppl S5), 0405184. <https://doi.org/10.1136/sbmj.0405184>
- Felix, L. M. de L., & Moreira, M. B. (2023). Autismo: Estratégias científicas para ensino de reconhecimento de emoções. Instituto Walden4.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life: A review for the Early Intervention Foundation*. UCL Institute of Education.
- Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: A systematic review. *Educational Psychology in Practice*, 36(2), 208–222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096>
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., & McConachie, H. (2007). Repetitive Behaviour and Play in Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1107–1115. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0253-4>
- Lacerda, J. R. C. (2020). *Literatura infantil: um recurso educativo para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista* (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19143>

- Lemos, R. M. M. (2012). *Conhecimento emocional e perturbação do espectro do autismo: Um estudo exploratório com crianças em idade escolar* [Dissertação de mestrado, ISMT] <https://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/137>
- Lemos, R. M. M., & Macedo, E. O. (2011). *Conhecimento emocional e perturbação do espectro do autismo: Um estudo exploratório com crianças em idade escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz].. <https://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/137>
- Martins, A. C. P., & Sanches, M. G. M. (2024). A importância da educação socioemocional no currículo escolar. In *Coletânea Ludovicense de Psicologia* (Cap. 12, pp. 121–130). Editora Pascal. <https://doi.org/10.29327/5366431>
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679–688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: Contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27(2), 115–132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). The Social-Emotional Education and Its Implications on School Context: A Literature Review. *Revista Psicologia da Educação*, 1(49). <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>
- Regini, V. B. G., Regini, P. R. B., Godoy, M. B. D., Rondina, I. S., & Marins, D. G. (2025). Estratégias práticas para adaptar a sala de aula regular a alunos com autismo. *Caderno Pedagógico*, 22(6), pp. 1–23. <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n6-112>

- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives: review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. <https://doi.org/10.1080/13603110802504218>
- Rotenberg, K. J., Mars, K., & Crick, N. (1988). Development of Children's Sadness. *Psychology and Human Development: An International Journal*, 2(1), 13–26. <https://doi.org/10.2224/sbp.6390>
- Santos, F. C. dos, & Campos, A. M. A. de (Orgs.). (2016). A Contação de Histórias: Construção à Neuroeducação (1.ª ed., 176 p.). WAK Editora.
- Samson, A. C., Hardan, A. Y., Podell, R. W., Phillips, J. M., & Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 8(1), 9–18. <https://doi.org/10.1002/aur.1387>
- Sappok, T., Heinrich, M., & Böhm, J. (2020). The impact of emotional development in people with autism spectrum disorder and intellectual developmental disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(12), 946–955. <https://doi.org/10.1111/jir.12785>
- Simpson, K., Adams, D., Wheeley, E., Keen, D. (2020). Parent perspectives on the presentation, triggers, impact, and support of anxiety in young children on the autism spectrum. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 572-582.
- Soares, E., Miller, T., Ciffone, K., & Read, K. (2020). E-books for children with autism: Best read alone or with a therapist? *Child Language Teaching and Therapy*, 36(1), 19–32. <https://doi.org/10.1177/0265659020903795>
- Souza De Almeida, J., & Gonçalves Curtis, M. D. C. (2019). Material didático socioemocional para o ensino das cinco emoções básicas e desenvolvimento da

empatia. *Blucher Design Proceedings*, 821–834.

https://doi.org/10.5151/ped2018-2.2_ACO_17

Steyn, M., & Moen, M. (2019). Drawing sadness: What are young children telling us?

Early Child Development and Care, 189(1), 79–93.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301936>

Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of Emotions in Autism: A Formal Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1517–1526.

<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1695-5>

Whalon, K., Hanline, M. F., e Woods, J. (2007). Using interactive storybook reading to increase language and literacy skills of children with Autism Spectrum Disorder.

Young Exceptional Children, 11(1), 16-26.

Yosselina, W., Sihombing, R. M., e Ignacia, V. N. (2021, December). Designing Children Picture Book Themed Empathy for High Function Autism Classmate. In *ICON ARCADE 2021: The 2nd International Conference on Art, Craft, Culture and Design (ICON-ARCADE 2021)* (pp. 485-492). Atlantis Press.

<https://doi.org/10.2991/assehr.k.211228.063>

Zimmer, K. (2017). Enhancing interactions with children with autism through storybook reading: a caregiver's guide. *Young Exceptional Children*, 20(3), 133–144.

<https://doi.org/10.1177/1096250615593327>

APÊNDICES

Apêndice A - Livro Quando a Tristeza Chega

Esta é a Luísa. E este é o Francisco.

A Luísa tem seis anos.

Gosta de desenhar animais, ouvir histórias contadas com voz suave e de brincar com seu coelhinho de peluche, o Iapo.

O Francisco também tem seis anos.

Gosta de comboios, de fazer perguntas sobre planetas e de organizar os brinquedos por cores.

A Luísa e o Francisco são diferentes.

E são parecidos em muitas coisas.

Os dois gostam de silêncio, de brincar no seu cantinho e da rotina.

Mas, às vezes, as coisas não correm como eles esperavam.

Um passeio muda de dia. Um som fica alto demais. Um objeto importante desaparece.

E então, aparece uma sensação diferente. Fica mais difícil respirar devagar.

O peito aperta. O corpo parece mais pesado. O silêncio cresce por dentro. Dá vontade de chorar.

É a tristeza.

A Luísa e o Francisco estão a aprender que a tristeza faz parte da vida.

Que ela chega devagar ou de repente, e que não precisa de ser escondida. Todos se sentem assim às vezes.

Que é possível dar-lhe um nome. E cuidar dela com carinho. Porque ela também passa.

Este livro conta pequenas histórias desses momentos.

Momentos em que a tristeza aparece e os dois encontram formas de a compreender.

Vamos juntos descobrir essas histórias?

História 1: Luísa e o estojo especial

A manhã já ia a meio, e a sala estava cheia de sons: lápis a riscar papel, vozes a conversar baixinho.

A Luísa estava sentada na sua mesa, a preparar-se para desenhar.

Abriu a mochila para tirar o estojo.

Mas... ele não estava lá.

O estojo especial. Aquele com os lápis bonitos. O que a avó lhe tinha dado.

O corpo dela ficou imóvel. O coração batia mais depressa. Os pés começaram a bater no chão.

Sentiu um aperto no peito e nos olhos uma vontade de chorar.

Tudo à volta parecia mais longe. Os sons da sala continuavam, mas dentro dela havia só silêncio e vazio.

A professora reparou que a Luísa não tinha começado a desenhar. Aproximou-se devagar e perguntou — Luísa, está tudo bem? Falta alguma coisa?

Luísa demorou um pouco. Depois disse num sussurro — O meu estojo...

A professora estendeu a mão com calma e disse: — Vamos procurar juntas, está bem?

Procuraram pela sala. Olharam debaixo das mesas, perto das estantes, ao lado da janela... até que, num cantinho junto a uma cadeira, lá estava ele.

O estojo. Tinha caído e ficado escondido.

Luísa pegou nele com as duas mãos e apertou-o contra o peito.

Ainda sentia o coração apertado, mas também um bocadinho de alívio.

A professora sorriu. Luísa também sorriu.

A tristeza não foi embora logo.

Mas ficou mais pequena. E a respiração começou a ficar mais calma.

História 2: Francisco e o passeio cancelado

O Francisco gosta de saber o que vai acontecer. Na escola, a auxiliar disse que, na sexta-feira, iriam ao parque.

O Francisco marcou no seu calendário com um autocolante azul.

Fez desenhos com árvores, preparou a mochila com a garrafa de água e escolheu os sapatos certos para andar na relva.

Na manhã do passeio, o céu estava cinzento.

Quando chegou à sala, ouviu a auxiliar dizer que o passeio seria adiado devido à chuva.

O Francisco parou. Depois tapou os ouvidos com força e começou a repetir: — Não! Não! Não!

Sentou-se no chão, com os olhos fechados, balançando o corpo para frente e para trás.

O corpo estava tenso, a respiração rápida, e a tristeza ali, a crescer.

A auxiliar percebeu e aproximou-se devagar. Sentou-se ao lado dele, sem tocar e esperou alguns segundos. Depois falou com voz calma:

— Hoje não vamos ao parque... Mas já temos nova data.

Ficou mais um momento em silêncio e acrescentou: — Vamos tentar respirar fundo, Francisco? Três vezes... bem devagar.

O Francisco continuou a balançar por mais algum tempo. Depois abriu os olhos e respirou fundo. Depois outra vez.

O corpo já não balançava tanto.

A auxiliar disse: — Quando estiveres pronto, podemos ir juntos ao calendário colocar o novo autocolante.

O Francisco levantou-se com cuidado.

A auxiliar mostrou-lhe a nova data: quarta-feira.

Juntos, escolheram outro autocolante azul e colaram-no no dia escolhido.

O Francisco olhou para o calendário por alguns instantes. Ainda sentia o corpo apertado.

Mas agora havia ali uma nova marca. Um novo plano.

A tristeza não desapareceu de repente, mas começou a ficar mais pequena.

E o corpo já conseguia respirar um pouco melhor.

História 3: Luísa e o barulho

A sala de aula estava cheia de sons. Colegas a falar, cadeiras a mexer, passos apressados, gargalhadas a ecoar pelas paredes.

A Luísa estava sentada, a olhar em frente. Mas por dentro, sentia o corpo diferente.

Os sons pareciam cada vez mais altos.

As luzes estavam demasiado brilhantes, e tudo à volta parecia andar depressa demais.

Sentiu a cabeça confusa, a respiração presa, os ombros tensos, pesados e apertados.

Era como estar no meio de uma tempestade, e não haver lugar para se esconder.

Tapou os ouvidos, mas o barulho ainda entrava. Fechou os olhos, mas a luz continuava lá. O corpo começou a encolher e a tristeza foi tomando conta.

Foi então que a professora se aproximou. Ela estendeu a mão e disse, com calma: —
Queres vir comigo até ali, num sítio mais sossegado? Podemos ler um livro.

Luísa assentiu com a cabeça.

Foram juntas até um espaço sossegado, com uma almofada, um livro com imagens e uns auscultadores que abafavam o som. A professora ajudou-a a sentar-se e ficou por perto, sem falar.

Luísa colocou os auscultadores, abriu o livro e começou a balançar o corpo para frente e para trás, bem devagar, como gosta de fazer quando precisa se acalmar.

Aos poucos, os sons lá fora ficaram mais distantes. As luzes deixaram de doer.

O corpo começou a ficar mais leve, como se a tempestade estivesse a passar.

Nem sempre é fácil quando tudo faz barulho.

Mas naquele dia, Luísa encontrou um lugar onde podia recuperar a paz.

História 4: Francisco e os planetas

O Francisco chegou cedo à escola. Trazia o seu livro novo dos planetas.

Estava entusiasmado. Queria mostrar à professora a página com os anéis de Saturno, o seu planeta favorito.

Aproximou-se da secretária com o livro nas mãos.

A professora estava ocupada, falava com outro aluno e organizava as folhas da aula. Ela olhou para Francisco, reparou o livro e disse — Não consigo ver teu livro agora, mas assim que tivermos um momento tranquilo, venho ter contigo, está bem?

A professora então olhou para a turma e disse — Vamos começar. Todos para os seus lugares.

O Francisco ficou parado. Começou a mexer nas mangas do casaco, a puxá-las com força.

Depois coçou o braço com insistência, enquanto olhava para o chão.

O corpo estava inquieto. Os olhos começaram a lacrimejar.

Ele colocou o livro em cima da mesa e sentou-se no seu lugar.

Os pés se mexiam sem parar.

O coração batia depressa. A tristeza estava lá.

Durante a aula, ficou calado mas inquieto. O livro dos planetas estava na mesa e a vontade de contar tudo ainda estava ali.

Mais tarde, já com a sala mais calma, a professora sentou-se ao lado dele.

— Hoje vieste com um livro novo, não foi? Gostavas de me mostrar agora?

O Francisco segurou o livro nas mãos e o abriu.

Folheou até à página de Saturno. Apontou para os anéis e disse os nomes: — Os anéis vão de A a G, e tem a Divisão de Cassini! São 7 anéis e 82 luas!

A professora escutou com atenção e entusiasmada.

Ao falar, o corpo foi ficando mais leve. A tristeza parecia estar a sair. Ser escutado ajudou.

História 5: Luísa, Francisco e os planetas

Era hora do recreio, e o pátio da escola estava cheio de sons e movimentos.

Francisco andava com o seu livro dos planetas colado ao peito. Tinha uma página marcada com um autocolante laranja. Era sobre Saturno, o seu preferido.

Viu um grupo de colegas a brincar com cartas de astronautas. Aproximou-se, abriu o livro e apontou: — Sabem que Saturno tem sete anéis?

Os colegas olharam por um segundo e um deles disse: — Agora estamos a jogar, não queremos ler livros.

Outro colega encolheu os ombros e continuou a jogar.

Francisco ficou parado por uns segundos. Depois fechou o livro, apertou-o contra o peito e afastou-se do grupo.

Sentou-se no chão, junto a uma árvore. O corpo encolhido, o coração apertado e a cabeça baixa. A tristeza foi crescendo rápido junto com lágrimas.

A professora viu o que aconteceu e aproximou-se devagar. Sentou-se ao lado de Francisco e disse —Queres contar-me o que aconteceu?

Francisco respondeu com voz baixa — Queria brincar com eles... mas eles não quiseram me ouvir.

A professora assentiu devagar.

— Nem sempre as pessoas nos ouvem logo. Mas o que tu gostas é importante e eu gosto de te ouvir falar dos planetas.

Foi então que a Luísa se aproximou. Estava com o lapo nas mãos, ela olhou para o livro de Francisco e perguntou: — Tem aí a Terra?

Francisco limpou os olhos com a manga da camisola. Depois abriu o livro com entusiasmo e folheou até à página certa.

— Sim! Está aqui! A Terra é o terceiro planeta do Sol. E tem um satélite: a Lua.

Luísa sentou-se ao lado dele. Francisco começou a explicar sobre a Terra e os outros planetas animado.

A tristeza ficou pequena e, naquele momento, ele não se sentiu sozinho.

Como cuidar da tristeza

A Luísa e o Francisco aprenderam que a tristeza aparece de muitas formas. Às vezes, surge quando algo importante se perde.

Pode aparecer quando algo bom não acontece como se esperava. Ou quando tudo à volta é demais — som, luz, confusão.

Eles aprenderam também que a tristeza não precisa ser empurrada para longe. Que pode ser escutada com cuidado. Que o corpo dá sinais: um aperto no peito, vontade de chorar, vontade de ficar quieto.

E, aos poucos, a Luísa e o Francisco foram descobrindo maneiras de cuidar da tristeza.

Quando sentem que ela está a chegar, eles respiram devagar.

Três vezes. Pelo nariz. E depois soltam o ar pela boca.

Colocam a mão no peito e sentem o coração a bater.

Às vezes, sentam-se num lugar calmo, com o seu peluche ou um livro favorito.

Outras vezes, desenham. Ou ouvem uma música que lhe traz conforto.

E, quando precisam, falam com alguém de confiança. Um adulto. Um amigo.

A tristeza não desaparece desaparece de repente. Mas pode ficar mais pequena, mais leve.

E, quando isso acontece, o corpo também começa a respirar melhor.

A Luísa e o Francisco continuam, por vezes, a sentir-se tristes. Entretanto, agora já sabem que não precisam de ficar tristes sozinhos.

Guião de leitura para pais, educadores e cuidadores

Este livro foi criado a pensar em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). As histórias foram pensadas com muito cuidado, para que o mundo das emoções, em especial a tristeza, possa ser compreendido com mais clareza, conforto e respeito.

As crianças com PEA tendem a compreender o que lhes é dito de forma mais literal, o que pode dificultar a interpretação de expressões figuradas ou de intenções implícitas. Por isso, os textos foram escritos com frases curtas, claras e diretas. As ilustrações também foram pensadas com esse objetivo: mostrar o que acontece no corpo e no rosto, para que a emoção fique mais fácil de perceber.

Cada história mostra situações no contexto escolar, como o barulho da sala, a mudança de planos ou a espera por um momento importante. Nestes momentos, a tristeza e outras emoções podem aparecer. E tudo bem.

A tristeza, como todas as emoções, faz parte da experiência humana. Ela tem uma função: ajuda-nos a perceber que algo importante mudou, que precisamos de conforto ou apoio. Às vezes vem devagar, outras, de repente. Mas pode ser escutada, pode ser cuidada.

Por que razão são importantes estas histórias?

Para muitas crianças com PEA, as emoções manifestam-se primeiro no corpo, antes de poderem ser nomeadas em palavras. O livro serve como um suporte narrativo e visual que ajuda a reconhecer esses sinais e a compreender diferentes formas de reagir.

Alguns comportamentos, como balançar o corpo, tapar os ouvidos ou afastar-se, são formas espontâneas de autorregulação. Não devem ser interpretados como disfuncionais; muitas vezes são estratégias que permitem à criança sentir segurança e reorganizar-se.

É também comum que birras, zangas ou frustrações apareçam como expressão de emoções mais profundas, como tristeza ou ansiedade. Nas crianças com PEA, isso pode acontecer com maior frequência, devido à dificuldade em identificar e comunicar o que sentem. Reconhecer essa ligação permite ao adulto interpretar esses comportamentos como manifestações emocionais, e não apenas como atitudes desafiadoras.

Através das histórias, é possível compreender de forma simples a relação entre a situação vivida, as emoções sentidas, as reações do corpo e o comportamento. Frases como “fiquei triste porque...”, “o meu corpo sentiu...” ou “então fiz...” ajudam a criança a dar sentido à experiência emocional.

Mapas visuais simples podem apoiar esta compreensão, ligando o que a criança pensa, o que sente e o que faz. Estes mapas podem assumir a forma de desenhos ou esquemas visuais, como uma figura humana onde se identificam as reações do corpo, balões de pensamento para representar o que a criança pensou, ou imagens que mostrem

os comportamentos associados à emoção. Ao tornar visível esta ligação, a emoção torna-se mais organizada, compreensível e previsível para a criança.

O papel do adulto

O adulto tem um papel essencial na mediação das histórias e no apoio à compreensão emocional da criança. Durante a leitura e nas situações do dia a dia, é importante ser um modelo, mostrando como identificar, expressar e regular as próprias emoções.

Quando a criança está a sentir-se emocionalmente sobrecarregada ou em dificuldade, o adulto deve manter a calma, verbalizando emoções e estratégias de forma calma, como “estou triste, vou respirar fundo” ou “estou frustrado, vou procurar um lugar calmo”.

Criar um ambiente seguro, dar espaço, orientar a criança na identificação do que sente e ajudá-la a recuperar o equilíbrio. Este processo ensina, pelo exemplo, e fortalece as competências de autorregulação. Sempre que necessário, o adulto pode recorrer à dramatização ou ao jogo simbólico, modelando estratégias de regulação emocional e explorando, em conjunto, formas de lidar com a tristeza ou a frustração.

As personagens do livro não são corrigidas nem forçadas a mudar o que sentem. São acompanhadas com empatia, o que torna possível transformar um momento difícil numa experiência de validação e aprendizagem emocional.

Como ler e explorar o livro com a criança

O livro pode ser lido de várias formas: pela própria criança, em conjunto com um adulto, em grupo na escola ou em casa. Mais importante do que o modo de leitura é a escuta ativa e a forma como o adulto acompanha o processo.

Durante a leitura, é importante criar um ambiente tranquilo e permitir pausas sempre que algo significativo acontece na história. Fazer perguntas simples pode ajudar a criança a refletir sobre as emoções das personagens, sem pressão.

- “Já sentiste isto alguma vez?”
- “Como achas que a personagem se sente agora?”

As ilustrações podem ser observadas com calma. Aponte detalhes do corpo e do rosto das personagens (“Vês os olhos dele? Parecem molhados...” ou “Olha como ela tapa os ouvidos”) e incentive a criança a imitar expressões, podendo recorrer a um espelho, para facilitar o reconhecimento e a nomeação das emoções.

Após a leitura, podem ser retomadas partes da narrativa que chamaram a atenção da criança. O desenho, os autocolantes ou os cartões visuais das emoções podem ser usados para ajudar a criança a comunicar o que sente. Caso utilize cartões de emoções, pode perguntar: “Qual destas emoções se parece com a da personagem?” Este tipo de associação ajuda a consolidar o vocabulário emocional.

As histórias são também uma oportunidade para falar sobre rotinas e mudanças. Quando uma situação planeada é alterada, é importante explicar antecipadamente o que vai acontecer, ajudando a criança a compreender a mudança e a preparar-se emocionalmente, algo especialmente relevante para crianças com PEA.

Durante ou após a leitura, é também possível explicar estratégias de regulação emocional, que ajudam a criança a compreender e a lidar com a tristeza.

- Respiração tranquila: inspirar pelo nariz e soltar o ar pela boca, devagar, três vezes.
- Lugar calmo: criar um espaço tranquilo na sala ou em casa onde a criança possa ir quando se sente sobrecarregada.
- Objeto de conforto: um peluche, manta ou brinquedo favorito pode dar segurança e ajudar a criança a sentir-se melhor.
- Conversar: estar ao lado da criança, ouvir sem interromper e validar o que sente.
- Atividades focadas: desenhar, ouvir música ou folhear um livro favorito ajuda a acalmar o corpo.

- Apoio visual: um quadro ou cartão com imagens das estratégias que a criança pode usar para se acalmar.

Algumas crianças podem beneficiar ainda de estratégias sensoriais, como brinquedos com diferentes texturas, massas de modelar, atividades de movimento ou respiração guiada mais estruturada, sempre com o adulto como modelo.

O mais importante é respeitar o ritmo de cada criança. Algumas podem precisar de mais tempo para reconhecer e aplicar estas estratégias, outras farão isso naturalmente.

Importante

Nem todas as crianças reagem da mesma forma às histórias. Algumas identificam-se de imediato com as situações, enquanto outras precisam de mais tempo para compreender ou expressar o que sentem.

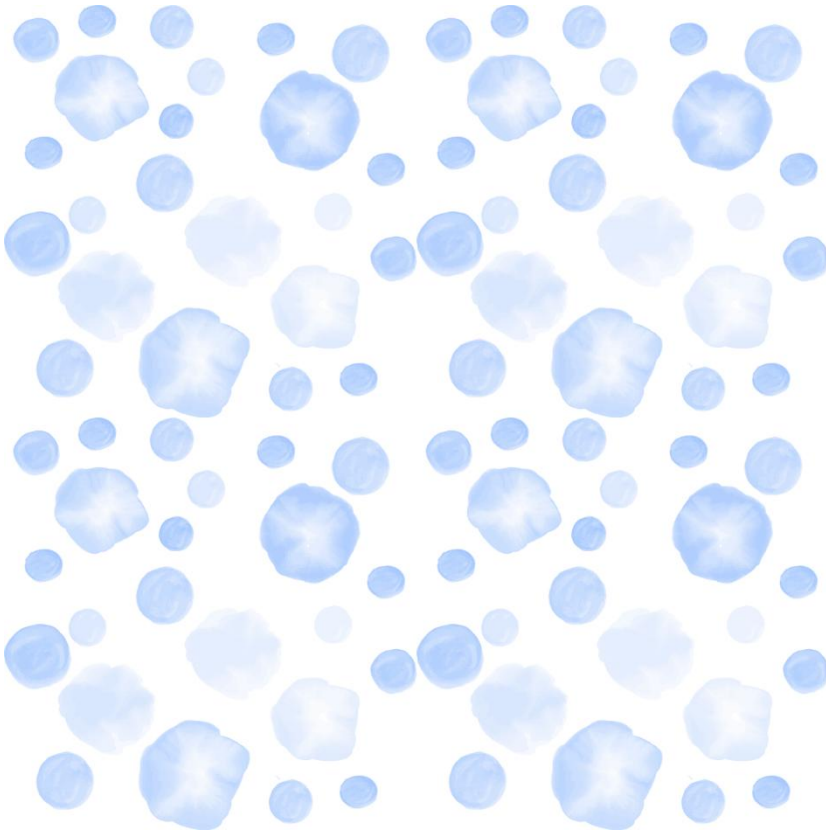
A repetição é, por isso, valiosa. Rer as histórias traz familiaridade, conforto e ajuda a reconhecer melhor as emoções.

Falar sobre sentimentos requer paciência, escuta ativa e sensibilidade. Algumas crianças preferem conversar logo após a leitura, outras apenas ouvir. O importante é não forçar respostas, mas permitir que a partilha aconteça no momento certo.

Este livro é, acima de tudo, um convite à conexão. Ler com atenção e presença mostra à criança que a tristeza faz parte da vida e que ninguém precisa de lidar com sozinho.

Apêndice B - Livro Ilustrado Quando a Tristeza Chega





Autora

BÁRBARA DE MELO LIMA

QUANDO a TRISTEZA CHEGA

Ilustração

RAFAELA SERRANO

Diagramação

AMANDA MADEIRO

Este livro foi desenvolvido como projeto final do **Mestrado em Educação Especial**, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, da **Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra**, no ano letivo de **2025/2026**.

O trabalho, realizado sob a orientação da **Professora Mestra Especialista Catarina Morgado**, é fruto de uma caminhada dedicada à **escuta, ao afeto e à inclusão**.

Resultado de uma reflexão profunda sobre o papel das emoções no desenvolvimento infantil, esta obra propõe um recurso literário voltado para a **educação socioemocional de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)**, explorando de forma educativa a emoção da tristeza.

Para **Eric, Hazel, Sonny, Layla, Beatriz e Antônio**, que inspiraram este livro com o seu jeito único de sentir e de ver o mundo.

Esta é a **Luísa**. E este é o **Francisco**.

A Luísa tem seis anos.

Gosta de desenhar animais, ouvir histórias contadas com voz suave e de brincar com seu coelhinho de peluche, o lapo.

O Francisco também tem seis anos.

Gosta de comboios, de fazer perguntas sobre planetas e de organizar os brinquedos por cores.

A Luísa e o Francisco são diferentes.

E são parecidos em muitas coisas.

Os dois gostam de silêncio, de brincar no seu cantinho e da rotina.



Mas, às vezes, as coisas não correm como eles esperavam.
Um passeio muda de dia. Um som fica alto demais. Um objeto importante desaparece.

E então, aparece uma sensação diferente.
Fica mais difícil respirar devagar.
O peito aperta.
O corpo parece mais pesado.
O silêncio cresce por dentro.
Dá vontade de chorar.

É a tristeza.



A Luísa e o Francisco estão a aprender que a tristeza faz parte da vida. Que ela chega devagar ou de repente, e que não precisa de ser escondida.

Todos se sentem assim às vezes.

Que é possível dar-lhe um nome.

E cuidar dela com carinho.

Porque ela também passa.

Este livro conta pequenas histórias desses momentos. Momentos em que a tristeza aparece e os dois encontram formas de a compreender.

Vamos juntos descobrir essas histórias?





A manhã já ia a meio, e a sala estava cheia de sons: lápis a riscar papel, vozes a conversar baixinho.

A Luísa estava sentada na sua mesa, a preparar-se para desenhar.



Abriu a mochila para tirar o estojo.
Mas... ele não estava lá.
O estojo especial. Aquele com os lápis bonitos. O que a avó lhe tinha dado.



O corpo dela ficou imóvel. O coração batia mais depressa. Os pés começaram a bater no chão.
Sentiu um aperto no peito e nos olhos uma vontade de chorar.
Tudo à volta parecia mais longe. Os sons da sala continuavam, mas dentro dela havia só silêncio e vazio.



A professora reparou que a Luísa não tinha começado a desenhar. Aproximou-se devagar e perguntou:

— Luísa, está tudo bem? Falta alguma coisa?

Luísa demorou um pouco. Depois disse num sussurro:

— O meu estojo...

A professora estendeu a mão com calma e disse:

— Vamos procurar juntas, está bem?



Procuraram pela sala.

Olharam debaixo das mesas, perto das estantes, ao lado da janela... até que, num cantinho junto a uma cadeira, lá estava ele.

O estojo. Tinha caído e ficado escondido.



Luísa pegou nele com as duas mãos e apertou-o contra o peito.
Ainda sentia o coração apertado, mas também um bocadinho de alívio.
A professora sorriu. Luísa também sorriu.



A tristeza não foi embora logo.
Mas ficou mais pequena.
E a respiração começou a ficar mais calma.





O Francisco gosta de saber o que vai acontecer.

Na escola, a professora disse que, na sexta-feira, iriam ao parque.

O Francisco marcou no seu calendário com um autocolante azul.



Fez desenhos com árvores, preparou a mochila com a garrafa de água e escolheu os sapatos certos para andar na relva.



Na manhã do passeio, o céu estava cinzento.

Quando chegou à sala, ouviu a auxiliar dizer que o passeio seria adiado devido à chuva.

O Francisco parou.

Depois tapou os ouvidos com força e começou a repetir:

— Não! Não! Não!



Sentou-se no chão, com os olhos fechados, balançando o corpo para frente e para trás.

O corpo estava tenso, a respiração rápida, e a tristeza ali, a crescer.

A auxiliar percebeu e aproximou-se devagar. Sentou-se ao lado dele, sem tocar e esperou alguns segundos. Depois falou com voz calma:

– Hoje não vamos ao parque... Mas já temos nova data.



Ficou mais um momento em silêncio e acrescentou:

– Vamos tentar respirar fundo, Francisco? Três vezes... bem devagar.

O Francisco continuou a balançar por mais algum tempo. Depois abriu os olhos e respirou fundo. Depois outra vez.

O corpo já não balançava tanto.



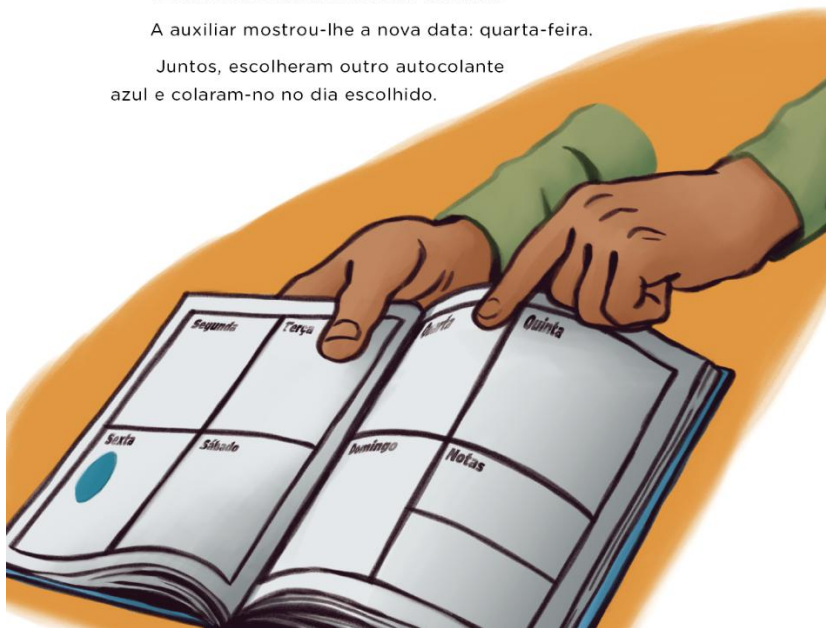
A auxiliar disse:

— Quando estiveres pronto, podemos ir juntos ao calendário colocar o novo autocolante.

O Francisco levantou-se com cuidado.

A auxiliar mostrou-lhe a nova data: quarta-feira.

Juntos, escolheram outro autocolante azul e colaram-no no dia escolhido.



O Francisco olhou para o calendário por alguns instantes.

Ainda sentia o corpo apertado.

Mas agora havia ali uma nova marca. Um novo plano.

A tristeza não desapareceu de repente, mas começou a ficar mais pequena.

E o corpo já conseguia respirar um pouco melhor.





A sala de aula estava cheia de sons.

Colegas a falar, cadeiras a mexer, passos apressados, gargalhadas a ecoar pelas paredes.

A Luísa estava sentada, a olhar em frente. Mas por dentro, sentia o corpo diferente.



Os sons pareciam cada vez mais altos.

As luzes estavam demasiado brilhantes, e tudo à volta parecia andar depressa demais.

Sentiu a cabeça confusa, a respiração presa, os ombros tensos, pesados e apertados.

Era como estar no meio de uma tempestade, e não haver lugar para se esconder.



Tapou os ouvidos, mas o barulho ainda entrava.

Fechou os olhos, mas a luz continuava lá.

O corpo começou a encolher e a tristeza foi tomando conta.



Foi então que a professora se aproximou.
Ela estendeu a mão e disse, com calma:
— Queres vir comigo até ali, num sítio mais sossegado?
Podemos ler um livro.
Luísa assentiu com a cabeça.



Foram juntas até um espaço sossegado, com uma almofada,
um livro com imagens e uns auscultadores que abafavam o som.
A professora ajudou-a a sentar-se e ficou por perto, sem falar.



Luísa colocou os auscultadores, abriu o livro e começou a balançar o corpo para frente e para trás, bem devagar, como gosta de fazer quando precisa se acalmar.

Aos poucos, os sons lá fora ficaram mais distantes.

As luzes deixaram de doer.



O corpo começou a ficar mais leve, como se a tempestade estivesse a passar.

Nem sempre é fácil quando tudo faz barulho.

Mas naquele dia, Luísa encontrou um lugar onde podia recuperar a paz.





O Francisco chegou cedo à escola. Trazia o seu livro novo dos planetas.

Estava entusiasmado. Queria mostrar à professora a página com os anéis de Saturno, o seu planeta favorito.

Aproximou-se da secretária com o livro nas mãos.



A professora estava ocupada, falava com outro aluno e organizava as folhas da aula.

Ela olhou para Francisco, reparou o livro e disse:

– Não consigo ver teu livro agora, mas assim que tivermos um momento tranquilo, venho ter contigo, está bem?

A professora então olhou para a turma e disse:

– Vamos começar. Todos para os seus lugares.



O Francisco ficou parado.

Começou a mexer nas mangas do casaco, a puxá-las com força.

Depois coçou o braço com insistência, enquanto olhava para o chão.

O corpo estava inquieto. Os olhos começaram a lacrimejar.



Ele colocou o livro em cima da mesa e sentou-se no seu lugar.
Os pés se mexiam sem parar.
O coração batia depressa.
A tristeza estava lá.

Durante a aula, ficou calado mas inquieto. O livro dos planetas estava na mesa e a vontade de contar tudo ainda estava ali.



Mais tarde, já com a sala mais calma, a professora sentou-se ao lado dele.

— Hoje vieste com um livro novo, não foi? Gostavas de me mostrar agora?

O Francisco segurou o livro nas mãos e o abriu.



Folheou até à página de Saturno. Apontou para os anéis e disse os nomes:

— Os anéis vão de A a G, e tem a Divisão de Cassini! São 7 anéis e 82 luas!

A professora escutou com atenção e entusiasmada.



Ao falar, o corpo foi ficando mais leve.

A tristeza parecia estar a sair.

Ser escutado ajudou.





Era hora do recreio, e o pátio da escola estava cheio de sons e movimentos.

Francisco andava com o seu livro dos planetas colado ao peito.

Tinha uma página marcada com um autocolante laranja. Era sobre Saturno, o seu preferido.



Viu um grupo de colegas a brincar com cartas de astronautas. Aproximou-se, abriu o livro e apontou:

— Sabem que Saturno tem sete anéis?

Os colegas olharam por um segundo e um deles disse:

— Agora estamos a jogar, não queremos ler livros.

Outro colega encolheu os ombros e continuou a jogar.



Francisco ficou parado por uns segundos. Depois fechou o livro, apertou-o contra o peito e afastou-se do grupo.

Sentou-se no chão, junto a uma árvore. O corpo encolhido, o coração apertado e a cabeça baixa.

A tristeza foi crescendo rápido junto com lágrimas.



A professora viu o que aconteceu e aproximou-se devagar. Sentou-se ao lado de Francisco e disse:

— Queres contar-me o que aconteceu?

Francisco respondeu com voz baixa:

— Queria brincar com eles... mas eles não quiseram me ouvir.

A professora assentiu devagar.

— Nem sempre as pessoas nos ouvem logo. Mas o que tu gostas é importante e eu gosto de te ouvir falar dos planetas.



Foi então que a Luísa se aproximou.

Estava com o lapo nas mãos, ela olhou para o livro de Francisco e perguntou:

— Tem aí a Terra?

Francisco limpou os olhos com a manga da camisola. Depois abriu o livro com entusiasmo e folheou até à página certa.



— Sim! Está aqui! A Terra é o terceiro planeta do Sol. E tem um satélite: a Lua.

Luísa sentou-se ao lado dele. Francisco começou a explicar sobre a Terra e os outros planetas animado.

A tristeza ficou pequena e, naquele momento, ele não se sentiu sozinho.



Como cuidar da tristeza

A Luísa e o Francisco aprenderam que a tristeza aparece de muitas formas.

Às vezes, surge quando algo importante se perde.

Pode aparecer quando algo bom não acontece como se esperava.

Ou quando tudo à volta é demais — som, luz, confusão.

Eles aprenderam também que a tristeza não precisa ser empurrada para longe. Que pode ser escutada com cuidado.

Que o corpo dá sinais: um aperto no peito, vontade de chorar, vontade de ficar quieto.

E, aos poucos, a Luísa e o Francisco foram descobrindo maneiras de cuidar da tristeza.

Quando sentem que ela está a chegar, eles respiram devagar.

Três vezes. Pelo nariz. E depois soltam o ar pela boca.

Colocam a mão no peito e sentem o coração a bater.

Às vezes, sentam-se num lugar calmo, com o seu peluche ou um livro favorito.

Outras vezes, desenhavam. Ou ouviam uma música que lhes traz conforto.

E, quando precisam, falam com alguém de confiança. Um adulto. Um amigo.

A tristeza não desaparece de repente. Mas pode ficar mais pequena, mais leve.

E, quando isso acontece, o corpo também começa a respirar melhor.

A Luísa e o Francisco continuam, por vezes, a sentir-se tristes.

Entretanto, agora já sabem que não precisam de ficar tristes sozinhos.



GUIÃO DE LEITURA PARA PAIS, EDUCADORES E CUIDADORES

Este livro foi criado a pensar em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). As histórias foram pensadas com muito cuidado, para que o mundo das emoções, em especial a tristeza, possa ser compreendido com mais clareza, conforto e respeito.

As crianças com PEA tendem a compreender o que lhes é dito de forma mais literal, o que pode dificultar a interpretação de expressões figuradas ou de intenções implícitas. Por isso, os textos foram escritos com frases curtas, claras e diretas. As ilustrações também foram pensadas com esse objetivo: mostrar o que acontece no corpo e no rosto, para que a emoção fique mais fácil de perceber.

Cada história mostra situações no contexto escolar, como o barulho da sala, a mudança de planos ou a espera por um momento importante. Nestes momentos, a tristeza e outras emoções podem aparecer. E tudo bem.

A tristeza, como todas as emoções, faz parte da experiência humana. Ela tem uma função: ajuda-nos a perceber que algo importante mudou, que precisamos de conforto ou apoio. Às vezes vem devagar, outras, de repente. Mas pode ser escutada, pode ser cuidada.

POR QUE RAZÃO SÃO IMPORTANTES ESTAS HISTÓRIAS?

Para muitas crianças com PEA, as emoções manifestam-se primeiro no corpo, antes de poderem ser nomeadas em palavras. O livro serve como um suporte narrativo e visual que ajuda a reconhecer esses sinais e a compreender diferentes formas de reagir.

Alguns comportamentos, como balançar o corpo, tapar os ouvidos ou afastar-se, são formas espontâneas de autorregulação. Não devem ser interpretados como disfuncionais; muitas vezes são estratégias que permitem à criança sentir segurança e reorganizar-se.

É também comum que birras, zangas ou frustrações apareçam como expressão de emoções mais profundas, como tristeza ou ansiedade. Nas crianças com PEA, isso pode acontecer com maior frequência, devido à dificuldade em identificar e comunicar o que sentem. Reconhecer essa ligação permite ao adulto interpretar esses comportamentos como manifestações emocionais, e não apenas como atitudes desafiadoras.

Através das histórias, é possível compreender de forma simples a relação entre a situação vivida, as emoções sentidas, as reações do corpo e o comportamento. Frases como “fiquei triste porque...”, “o meu corpo sentiu...” ou “então fiz...” ajudam a criança a dar sentido à experiência emocional.

Mapas visuais simples podem apoiar esta compreensão, ligando o que a criança pensa, o que sente e o que faz. Estes mapas podem assumir a forma de desenhos ou esquemas visuais, como uma figura humana onde se identificam as reações do corpo, balões de pensamento para representar o que a criança pensou, ou imagens que mostrem os comportamentos associados à emoção. Ao tornar visível esta ligação, a emoção torna-se mais organizada, compreensível e previsível para a criança.

O PAPEL DO ADULTO

O adulto tem um papel essencial na mediação das histórias e no apoio à compreensão emocional da criança. Durante a leitura e nas situações do dia a dia, é importante ser um modelo, mostrando como identificar, expressar e regular as próprias emoções.

Quando a criança está a sentir-se emocionalmente sobrecarregada ou em dificuldade, o adulto deve manter a calma, verbalizando emoções e estratégias de forma calma, como “estou triste, vou respirar fundo” ou “estou frustrado, vou procurar um lugar calmo”.

Criar um ambiente seguro, dar espaço, orientar a criança na identificação do que sente e ajudá-la a recuperar o equilíbrio. Este processo ensina, pelo exemplo, e fortalece as competências de autorregulação. Sempre que necessário, o adulto pode recorrer à dramatização ou ao jogo simbólico, modelando estratégias de regulação emocional e explorando, em conjunto, formas de lidar com a tristeza ou a frustração.

As personagens do livro não são corrigidas nem forçadas a mudar o que sentem. São acompanhadas com empatia, o que torna possível transformar um momento difícil numa experiência de validação e aprendizagem emocional.

COMO LER E EXPLORAR O LIVRO COM A CRIANÇA

O livro pode ser lido de várias formas: pela própria criança, em conjunto com um adulto, em grupo na escola ou em casa. Mais importante do que o modo de leitura é a escuta ativa e a forma como o adulto acompanha o processo.

Durante a leitura, é importante criar um ambiente tranquilo e permitir pausas sempre que algo significativo acontece na história. Fazer perguntas simples pode ajudar a criança a refletir sobre as emoções das personagens, sem pressão.

- “Já sentiste isto alguma vez?”
- “Como achas que a personagem se sente agora?”

As ilustrações podem ser observadas com calma. Aponte detalhes do corpo e do rosto das personagens (“Vês os olhos dele? Parecem molhados...”)

ou “Olha como ela tapa os ouvidos”) e incentive a criança a imitar expressões, podendo recorrer a um espelho, para facilitar o reconhecimento e a nomeação das emoções.

Após a leitura, podem ser retomadas partes da narrativa que chamaram a atenção da criança. O desenho, os autocolantes ou os cartões visuais das emoções podem ser usados para ajudar a criança a comunicar o que sente. Caso utilize cartões de emoções, pode perguntar: “Qual destas emoções se parece com a da personagem?” Este tipo de associação ajuda a consolidar o vocabulário emocional.

As histórias são também uma oportunidade para falar sobre rotinas e mudanças. Quando uma situação planeada é alterada, é importante explicar antecipadamente o que vai acontecer, ajudando a criança a compreender a mudança e a preparar-se emocionalmente, algo especialmente relevante para crianças com PEA.

- Durante ou após a leitura, é também possível explicar estratégias de regulação emocional, que ajudam a criança a compreender e a cuidar da tristeza.
- Respiração tranquila: inspirar pelo nariz e soltar o ar pela boca, devagar, três vezes.
- Lugar calmo: criar um espaço tranquilo na sala ou em casa onde a criança possa ir quando se sente sobrecarregada.
- Objeto de conforto: um peluche, manta ou brinquedo favorito pode dar segurança e ajudar a criança a sentir-se melhor.
- Conversar: estar ao lado da criança, ouvir sem interromper e validar o que sente.

- Atividades focadas: desenhar, ouvir música ou folhear um livro favorito ajuda a acalmar o corpo.
- Apoio visual: um quadro ou cartão com imagens das estratégias que a criança pode usar para se acalmar.

Algumas crianças podem beneficiar ainda de estratégias sensoriais, como brinquedos com diferentes texturas, massas de modelar, atividades de movimento ou respiração guiada mais estruturada, sempre com o adulto como modelo.

O mais importante é respeitar o ritmo de cada criança. Algumas podem precisar de mais tempo para reconhecer e aplicar estas estratégias, outras farão isso naturalmente.

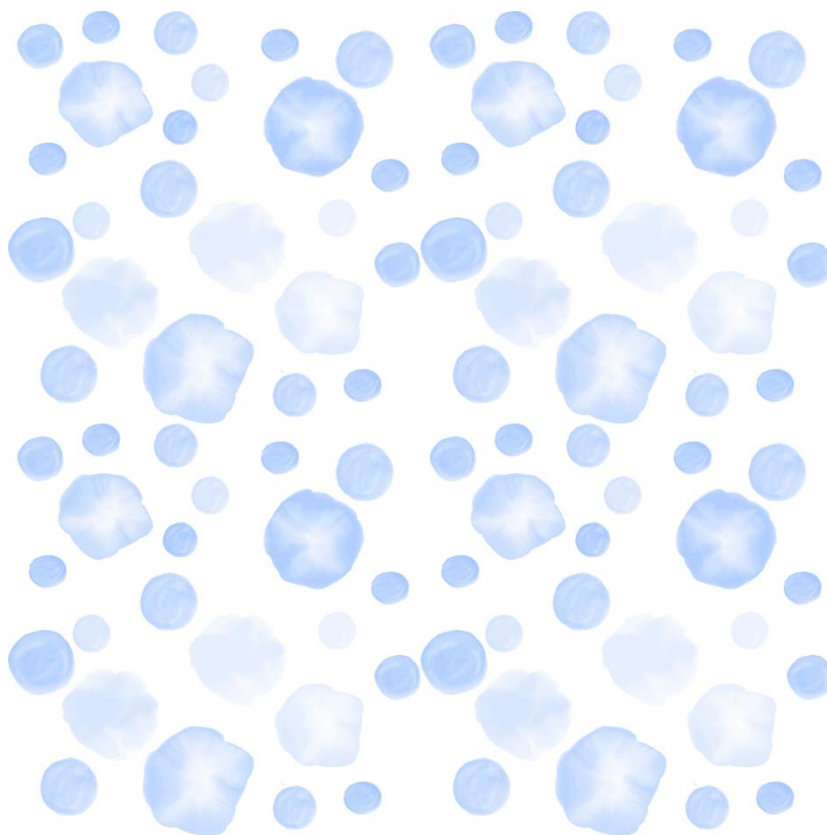
IMPORTANTE

Nem todas as crianças reagem da mesma forma às histórias. Algumas identificam-se de imediato com as situações, enquanto outras precisam de mais tempo para compreender ou expressar o que sentem.

A repetição é, por isso, valiosa. Rer as histórias traz familiaridade, conforto e ajuda a reconhecer melhor as emoções.

Falar sobre sentimentos requer paciência, escuta ativa e sensibilidade. Algumas crianças preferem conversar logo após a leitura, outras apenas ouvir. O importante é não forçar respostas, mas permitir que a partilha aconteça no momento certo.

Este livro é, acima de tudo, um convite à conexão. Ler com atenção e presença mostra à criança que a tristeza faz parte da vida e que ninguém precisa de lidar com sozinho.



QUANDO a TRISTEZA CHEGA

A tristeza faz parte da vida e também faz parte da infância.

A Luísa e o Francisco têm muitas coisas em comum: gostam de silêncio, de brincar no seu cantinho e de saber o que vai acontecer.

Mas, às vezes, algo muda e, de repente, a tristeza aparece. Neste livro, acompanhamos os dois na descoberta de como reconhecer e cuidar da tristeza com gentileza.

As histórias mostram que não é preciso esconder o que se sente e que, mesmo nos momentos difíceis, há sempre espaço para a escuta, o apoio e a calma.

Um livro pensado com ternura e propósito, criado para ajudar crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e todas as crianças a reconhecer, nomear e cuidar das suas emoções.

Porque ninguém precisa ficar triste sozinho.

Autora
BÁRBARA DE MELO LIMA

