



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Stefhanny Paulimneytrick Nascimento Silva

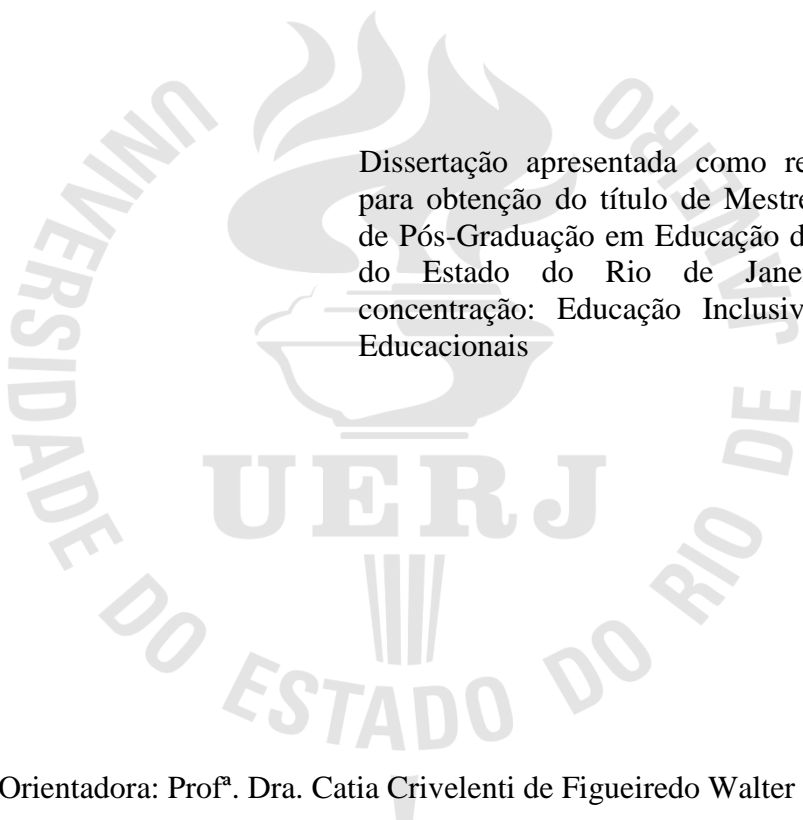
**PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com
Autismo**

Rio de Janeiro

2018

Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva

PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Catia Crivelenti de Figueiredo Walter

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Stefhanny Paulimneytrick Nascimento.
PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo
/ Stefhanny Paulimneytrick Nascimento Silva. – 2018.
129 f.

Orientadora: Catia Crivelenti de Figueiredo Walter.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Autismo – Teses. 3. Linguagem – Teses. I. Walter,
Catia Crivelenti de Figueiredo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Steffhanny Paulimineytrick Nascimento Silva

PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Catia Crivelenti de Figueiredo Walter (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Débora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Maria José Gomes

AGRADECIMENTOS

Á Deus pela força, amor, companhia, compreensão e discernimento nos momentos em que quis fraquejar.

Ao meu pai, que mesmo não estando mais entre nós, tem sido uma referência na minha vida.

A Prof^ª. Dr^ª. Catia Crivelenti de Figueiredo Walter pela confiança, paciência e orientação. A senhora acreditou em mim desde o primeiro dia em que me viu, nunca esquecerei, muito obrigada!

A vovó pesquisadora pelos ensinamentos, amizade, paciência, conselhos, compreensão, confiança, companhia e lanches da tarde. Muito obrigada!

A Prof^ª Dr^ª Débora Regina de Paula Nunes pelo apoio, encorajamento e generosidade. A senhora é muito importante para mim.

A criança e ao seu responsável pela confiança e disponibilidade para participar deste estudo.

A minha mãe e irmãos pela força que me deram para que eu realizasse este sonho.

A minha sobrinha Maria Barbara pelo carinho dado a minha mãe nos momentos em que estive ausente.

A minha amiga Maria, que mesmo de longe esteve ao meu lado. Muito obrigada pelo incentivo.

Ao meu primo e amigo Thiago pelos momentos difíceis que esteve comigo, muito obrigada por tudo!

A minha amiga Maria Gabriela, pois sem você este estudo não seria possível.

A Gerusa pela amizade, incentivo e aulas de pedagogia. Muito obrigada pelas horas que se dedicou a mim.

A Luis Lobo pelo carinho e companhia, muita obrigada!

Aos colegas: Janaina Feitosa, Luciana Meire e Luiz Eduardo, muitíssimo obrigada pela confiança e horas de estudo no laboratório.

Aos meus amigos de pesquisa: Márcia Netto, Maristela Siqueira, Maciel Silva, Claudia Togashi, Odila Mansur e Carolina Schirmer, muito obrigada pelas risadas, estudos, companhia, incentivo e pãezinhos de queijo, vocês são demais!

A Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

RESUMO

SILVA, Stefhanny Paulimneytrick Nascimento. *PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo* 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Há décadas que o autismo tem sido tema recorrente na literatura científica. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da saúde e educação, têm realizado pesquisas empíricas a fim de averiguar como as melhores práticas clínicas e/ ou educacionais podem amenizar as peculiaridades do transtorno. Apresentar dificuldades acerca da compreensão leitora, atenção compartilhada, nomeação de personagens, dentre outros comportamentos também tem sido um grande desafio para os familiares e profissionais que atuam com crianças com autismo. A literatura científica tem apontado o *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* – RECALL como uma prática de ensino baseada em estratégias com evidências empíricas capaz de favorecer a comunicação, leitura e vocabulário de crianças com autismo. O RECALL é um programa interventivo baseado na técnica da leitura dialógica, cujas estratégias permitem que o adulto faça perguntas evocativas para a criança, incentivando-a a participar e dialogar com o adulto durante o momento da contação da história. O presente estudo propõe averiguar os efeitos da aplicação do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - PROLECA, que consiste em um conjunto de técnicas oriundas da Leitura Dialógica, do RECALL e práticas de contação de histórias pela pesquisadora na compreensão leitora e nas habilidades comunicativas de uma criança com autismo com dificuldade na fala. Participou do estudo uma criança com autismo com ausência de fala funcional e dificuldades articulatórias severas de cinco anos de idade e a pesquisadora. Uma pesquisa experimental intrassujeito com delineamento de retirada do tipo A-B-A-B foi realizada, tendo como variável independente o uso do PROLECA, e como variável dependente as respostas da criança sobre as compreensões leitoras e funções comunicativas. Os resultados apontaram que a criança após o procedimento de intervenção ampliou o tempo na tarefa, como também concebeu atenção direcionada de forma ascendente com a pesquisadora. Houve aumento de respostas espontâneas corretas referentes às perguntas dos livros, ainda que de forma muito peculiar. As respostas da criança eram concebidas através de respostas mistas (vocalização + gestual). O uso das hierarquias do PEEP, sobretudo durante as intervenções, demonstrou que a criança foi mais responsiva quando lhe foi ofertada as ajudas visuais por meio de cartões de imagens. Os achados também demonstraram que houve aumento de vocabulário expressivo por meio de emissão de vocábulos simples e nomeação de imagens. E houve 100 % de fidelidade na aplicação da variável independente. Diante do exposto, conclui-se que mais investigações interventivas acerca da compreensão leitora em crianças com autismo devem ser realizadas, como também a verificação dos efeitos de estratégias de leitura baseada em evidências empíricas.

Palavras-chave: Autismo. Intervenção em linguagem. Contação de história. Leitura dialógica. *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* – RECALL.

ABSTRACT

SILVA, Stephanny Paulimneytrick Nascimento. *PROLECA: Communication and Reading program for children with autism*. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The Autism has been a recurrent theme in scientific literature for decades. Studies from many fields of knowledge, specially education and health, have realized empirics researches in order to investigate how to soften the peculiarities of the disorder by using the best clinics and/or educations practices. Besides, to present the hindrances about reading comprehension, joint attention, characters nomination and others behaviors have been a huge challenge for researchers and relatives who deal with autistic children. The scientific literature has shown the *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning – RECALL* as a common learning practice based on strategies with empirical evidences to enable communication, reading and vocabulary of children with autism. The RECALL is an interventional program based on dialogic reading whose strategies led adults to ask evocative questions to the children, encouraging them to participate and dialog with the adults during the moment of telling a story. The present study proposes to investigate the applications effects of Reading and Communication for Children with Autism Program – PROLECA, that consists of real techniques originated in dialogic reading from RECALL, in addition to storytelling, adapted by the author researcher in reading comprehension and communication skills of a child with autism and speech disorders. A five-year-old child with Autism and functional articulation disorders has participated in this study with the author researcher. A single-subject experimental design (SSED) of type A-B-A-B was performed using as independent variable the PROLECA and using as dependent variable the child responses about reading comprehension and communications. After the intervention procedure, the results showed that the children stayed longer in the task, as well as he conceded the jointed attention in ascending way with the author researcher. Besides, there were increasing correct spontaneous response, even though in a very peculiar way. The children responses were conceded by mix responses (vocalization + gesture). The use of PEED hierarchy, especially during the interventions, demonstrated that the children was more responsive when visual aids were offered to him. Also, the results demonstrated an increasing expressive vocabulary and 100% of fidelity in independent variable application. In conclusion, given the above procedures, more interventions investigations about reading comprehension in Autism children should be performed as well as the verifications of strategies effects of reading based on empirics evidences.

Keywords: Autism. Language intervention. storytelling. Dialogic reading. Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning –RECALL.

RESUMEN

SILVA, Stefhanny Paulimneytrick Nascimento. *PROLECA: Programa de Lectura y comunicación para niños con autismo e Comunicação para crianças com Autismo*. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Hace décadas que el Autismo ha sido tema recurrente en la literatura científica. Estudiantes de diversas áreas del conocimiento, sobre todo de la salud y educación, han realizado investigaciones empíricas para averiguar cómo las mejores prácticas clínicas y / o educativas pueden amenizar las peculiaridades del trastorno. La presencia de dificultades acerca de la comprensión de lectura, atención compartida, nombramiento de personajes, entre otros comportamientos también ha sido un gran desafío para los familiares y profesionales que actúan con niños con autismo. La literatura científica ha apuntado el Reading to Engage Children con Autism in Language and Learning - RECALL como una práctica de enseñanza basada en estrategias con evidencias empíricas capaz de favorecer la comunicación, lectura y vocabulario de niños con autismo. El RECALL es un programa interventivo basado en la técnica de la lectura dialógica, cuyas estrategias permiten que el adulto haga preguntas evocadoras para el niño, incentivándola a participar y dialogar con el adulto al momento de contar la historia. El presente estudio propone averiguar los efectos de la aplicación del Programa de lectura y comunicación para niños con autismo - PROLECA, que consiste en un conjunto de técnicas oriundas de la lectura dialógica, del RECALL y prácticas de cuenta historias por la investigadora en la comprensión de lectura y en las habilidades comunicativas de un niño con autismo con dificultad en el habla. Participó del estudio un niño con autismo con ausencia de habla funcional y dificultades articulatorias severas de cinco años de edad en conjunto con la investigadora. Se realizó una investigación experimental intrasujeto con delineamiento de retirada del tipo A-B-A-B, teniendo como variable independiente el uso del PROLECA, y como variable dependiente las respuestas del niño sobre las comprensiones lectoras y funciones comunicativas. Los resultados apuntaron que el niño después del procedimiento de intervención amplió el tiempo en la tarea, como también concibió atención compartida de forma ascendente con la investigadora. Hubo aumento de respuestas espontáneas correctas referentes a las preguntas de los libros, aunque de forma muy peculiar. Las respuestas del niño eran concebidas a través de respuestas mixtas (vocalización + gestual). El uso de las jerarquías del PEEP, sobre todo durante las intervenciones, demostró que el niño reaccionaba de mejor forma cuando se le ofreció las ayudas visuales por medio de tarjetas de imagen. Los hallazgos también demostraron que hubo aumento de vocabulario expresivo por medio de la emisión de vocablos simples y el nombramiento de imágenes. Y hubo 100% de fidelidad en la aplicación de la variable independiente. Ante lo expuesto, se concluye que más investigaciones intervencionistas sobre la comprensión lectora en niños con autismo deben ser realizadas, así como la verificación de los efectos de estrategias de lectura basada en evidencias empíricas.

Palabras clave: Autismo. intervención en lenguaje. Cuenta de historias. Lectura dialógica. Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning – RECALL

RÉSUMÉ

SILVA, Stefhanny Paulimineytrick Nascimento. *PROLECA: Programme de Lecture et communication des enfants atteints de l'autisme*. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Pendant des décennies, l'Autisme ont été un thème récurrent dans la littérature scientifique. Des chercheurs de divers domaines, en particulier la santé et l'éducation, ont mené des recherches empiriques pour découvrir comment les meilleures pratiques cliniques et / ou éducatives peuvent atténuer les particularités de la maladie. Les difficultés actuelles sur la compréhension en lecture, l'attention partagée, les caractères de noms, entre autres comportements ont également été un défi majeur pour les familles et les professionnels qui travaillent avec les enfants atteints d'autisme. La littérature scientifique a souligné le *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* - RECALL comme des stratégies fondées sur la pratique de l'enseignement avec des données empiriques capables de favoriser la communication, la lecture et le vocabulaire des enfants autistes. RECALL est un programme interventionnel basé sur la technique de la lecture dialogique, dont les stratégies permettent à l'adulte de poser des questions évocatrices à l'enfant, en les encourageant à participer et à dialoguer avec l'adulte au moment de la narration. Cette étude vise à déterminer les effets de la mise en œuvre du programme de lecture et de la communication pour les enfants autistes - PROLECA, composé d'un ensemble de dériver les techniques de lecture dialogique, les pratiques RECALL et la narration d'histoires par le chercheur en compréhension de la lecture et des compétences problèmes de communication d'un enfant autiste avec des difficultés d'élocution. Un enfant atteint d'autisme qui n'avait pas de parole fonctionnelle et avait de graves difficultés articulatoires à l'âge de cinq ans et le chercheur ont participé à l'étude. Un intra-sujet de conception de l'étude expérimentale avec suppression du type A-B-A-B a été fait que l'utilisation de PROLECA variable indépendante et les réponses variables dépendantes de l'enfant sur les lecteurs et les fonctions de communication compréhension. Les résultats ont montré que l'enfant après la procédure d'intervention a prolongé le temps dans la tâche, mais a également conçu une attention partagée d'une manière ascendante avec le chercheur. Il y avait une augmentation des réponses spontanées correctes concernant les questions dans les livres, quoique d'une manière très particulière. Les réponses de l'enfant ont été conçues à travers des réponses mixtes (vocalisation + gestuelle). L'utilisation des hiérarchies PEEP, en particulier pendant les interventions, a démontré que l'enfant était plus réactif quand on lui a offert des aides visuelles à travers des cartes d'image. Les résultats ont également démontré qu'il y avait une augmentation du vocabulaire expressif par l'émission de vocabulaire simple et la dénomination des images. Et il y avait 100% de fidélité dans l'application de la variable indépendante. Compte tenu de ce qui précède, il est conclu que davantage d'investigations interventionnelles sur la compréhension de la lecture chez les enfants atteints d'autisme devraient être effectuées, ainsi que la vérification des effets des stratégies de lecture fondées sur des preuves empiriques.

Mots-clés: Autisme. Intervention langagière. Narration d'histoires. Lecture dialogique. *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* –RECALL.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Canto da leitura..... | 49 |
| Figura 2 - <u>M</u> ateriais e recursos utilizados no estudo | 50 |
| Figura 3 - Número de ocorrências de comportamentos “Fora da tarefa” | 61 |
| Figura 4 - Número de ocorrência de comportamentos de ‘’ Atensão Direcionada’’ | 63 |
| Figura 5 - Número de respostas espontâneas corretas..... | 64 |
| Figura 6 - Número de ocorrências de formas de respostas espontâneas corretas..... | 66 |
| Figura 7 - Número de respostas de Pedro aos níveis de apoio ofertado pela pesquisadora | 68 |
| Figura 8 - Lista de avaliação de vocabulário infantil | 74 |
| Figura 9 - pesquisadora lendo com o participante Pedro..... | 78 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - livros escolhidos para a linha de base 1 e 2..... | 55 |
| Tabela 2: livros escolhidos para as intervenções 1 e 2..... | 56 |
| Tabela 3 - Exemplo das modalidades de perguntas usadas pela pesquisadora | 65 |
| Tabela 4 - Escores da Escala CARS da criança antes do início do estudo..... | 73 |
| Tabela 5 - Lista de palavras expressas pela criança | 75 |
| Tabela 6 - Teste não padronizado de avaliação de leitura..... | 77 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AC | Atenção Compartilhada |
| AMA | Associação de Amigos dos Autistas |
| APA | Associação Americana de Psiquiatria |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CAA | Comunicação Alternativa e Ampliada |
| CARS | Childhood Autism Rating Scale |
| CID | Código Internacional de Doenças |
| DSM-I | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| DSM-II | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| DSM-III | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| DSM-IV | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| DSM-V | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| FCEE | Fundação Catarinense de Educação Especial |
| LC | Leitura compartilhada |
| LD | Leitura dialógica |
| M-CHAT | Modified Checklist for Autism in Toddlers: instrumento para rastreamento precoce de autismo |
| PEEP | Prompt, evaluate, expand e praise |
| PND | Percentage of Nonoverlapping Data – PND |
| PROLECA | Programa de leitura e comunicação para crianças com autismo |
| RECALL | <i>Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning</i> |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TA | Tecnologia Assistiva |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| CID | Código Internacional de Doenças |
| SUS | Sistema Único de Saúde |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| | APRESENTAÇÃO | 14 |
| | INTRODUÇÃO | 18 |
| 1 | REFERENCIAL TEÓRICO | 20 |
| 1.1 | Autismo: conceito, histórico e os manuais diagnósticos | 20 |
| 1.2 | Epidemiologia e prevalência | 22 |
| 1.3 | Diagnóstico e característica do autismo | 24 |
| 1.4 | Autismo: Atenção compartilhada | 26 |
| 1.5 | O ato de ler, a compreensão leitora e a importância da contação de história | 30 |
| 1.5.1 | <u>Leitura para crianças com autismo</u> | 33 |
| 1.5.2 | <u>Leitura dialógica</u> | 35 |
| 1.5.3 | <u>Adaptações de leitura dialógica em crianças com autismo</u> | 40 |
| 1.5.4 | <u>PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo</u> | 43 |
| 1.6 | Objetivos | 45 |
| 2 | METODOLOGIA | 46 |
| 2.1 | Participantes | 46 |
| 2.2 | Agente de intervenção | 48 |
| 2.2.1 | <u>Assistentes de pesquisa</u> | 48 |
| 2.3 | Local | 48 |
| 2.4 | Materiais | 49 |
| 2.5 | Delineamento de pesquisa | 50 |
| 2.6 | Variáveis | 51 |
| 2.7 | Procedimento geral e instrumentos | 51 |
| 2.8 | Procedimentos Específicos: Coleta e análise dos dados | 53 |
| 2.9 | Fidelidade da implementação da variável independente | 59 |
| 2.10 | Índice de concordância Inter observador | 60 |
| 3 | RESULTADOS | 61 |
| 3.1 | Validade Social | 78 |
| | DISCUSSÃO | 82 |
| | REFERÊNCIAS | 91 |
| | APÊNDICE A - Teste não padronizado de avaliação de leitura | 101 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE B - Tabela com os resultados da fidedignidade das categorias: Fora da tarefa, atenção compartilhada e respostas espontâneas corretas | 102 |
| ANEXO A - Termo de consentimento da professora | 105 |
| ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para o professor (a)..... | 106 |
| ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para os pais..... | 108 |
| ANEXO D - Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista..... | 111 |
| ANEXO E - Teste de avaliação do Desenvolvimento da Linguagem | 112 |
| ANEXO F - Escala de Pontuação para Autismo na Infância: <i>ChildhoodAutism Rating Scale</i> (CARS)..... | 113 |
| ANEXO G - Teste de Avaliação do vocabulário expressivo -LAVE..... | 121 |
| ANEXO H - Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar..... | 122 |
| ANEXO I - Fidelidade do proleca | 128 |

APRESENTAÇÃO

O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível.

Max Weber

O interesse em aprofundar meus conhecimentos na área da Educação Especial iniciou-se em 2009, quando cursei a disciplina Introdução a Educação Especial ofertada como requisito obrigatório da grade curricular do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.

Adentra-se nessa área foi de fundamental importância para a minha formação. Conhecer mesmo que teoricamente diversas deficiências e poder elaborar atividades específicas para cada caso hipotético ministrado pela docente em questão foram extremamente desafiadores. Tivemos enquanto graduandos, a oportunidade de nos colocarmos no lugar do outro, de vivenciar os percalços que uma pessoa com deficiência física, visual e auditiva enfrentava nas ruas da cidade de Natal-RN. Não sabíamos que a falta de acessibilidade/ recursos poderia retirar de um indivíduo com deficiência a oportunidade de ter qualidade de vida e exercer sua plena cidadania.

Em 2010, mesmo sem nenhuma experiência e com pouca idade, comecei a estagiar em uma escola da rede estadual da referida cidade. Na ocasião, ministrei a disciplina de língua portuguesa para alunos do ensino médio, com idade variando entre 15 a 20 anos. Sendo que em uma das turmas que atuei, deparei-me com uma aluna com síndrome de down, no qual tentei colocar em prática os ensinamentos que tinha aprendido na universidade.

Contudo, percebia que estava bastante insegura diante daquela aluna. Ora, como tratar, lidar, atuar com ela, visto que a priori pensei que daria conta, que seria fácil, conforme uma receita de bolo, cujas teorias são implementadas e executadas seguindo um passo a passo. Isso porque acreditava que para incluir um aluno com deficiência bastava ater-se a algumas teorias aprendidas na universidade. Mas diante das aulas e dos conselhos dados pelos próprios colegas de turma da jovem com down, percebi que deveria entender a biografia do indivíduo antes de determinar que fundamentação teórica e/ ou atividades pedagógicas adaptadas poderiam melhor ajudá-la.

É bem verdade que esse episódio aguçou o meu interesse de pedir orientação a alguns profissionais de educação, sobretudo os que faziam parte da escola a qual lecionava. Entendia que o trabalho em parceria era importante para o processo de inclusão escolar daquela aluna. Todavia, fui surpreendida com o descaso e a falta de preparo de alguns professores, vez que não imaginava que em anos de profissão, ainda havia pessoas resistentes à temática da Educação Especial.

Cabe aqui registrar que nesse período tinha recém completado 20 anos de idade, jovem e ainda confusa com a profissão a qual tinha escolhido. Sendo essa experiência, de certa maneira, uma forma de pensar e refletir sobre o meu papel enquanto futura docente.

Sabemos que uma escola inclusiva tem que ter professores bem preparados e engajados com a aprendizagem do aluno, bem como estrutura, apoio pedagógico e participação da comunidade escolar. Sendo assim, pensando nessas questões e após ter tido minha primeira experiência profissional, busquei aperfeiçoar meus conhecimentos novamente na universidade. Procurei a professora com quem tive aula de Introdução a Educação Especial, objetivando ser ouvinte/ bolsista do grupo de pesquisa que a mesma fazia parte. Acreditava que participar de um grupo de pesquisa, levar-me-ia debater e discutir acerca das diversas deficiências e do processo de inclusão. Mas por motivos financeiros e compromissos acadêmicos da educadora, tive que potencializar meus conhecimentos através da leitura de livros e artigos científicos.

Com o término de minha graduação, em 2012, tive a oportunidade de lecionar em uma escola privada. A escola não tinha estrutura nem muito menos profissionais que pensassem nos processos inclusivos. Ressaltando que essa máxima já tinha me sido elucidada devido a leituras de artigos científicos, aos quais apontavam a escola privada bem aquém da escola pública quando o requisito direcionava-se a temática da inclusão.

Embora tenha sabido que a escola tinha dificuldade de lidar com pessoas com deficiência, devo salientar que foi o local onde encontrei o maior número de alunos “incluídos”, dentre eles autistas, deficiente intelectual e físico. Além do mais, havia muitos alunos com dislexia e outros problemas de aprendizagem. Nessa escola, a inclusão acontecia no momento em que a matrícula do educando era efetuada. Isso pode ser explicado pelo fato de ainda existir o viés de que os processos inclusivos só acontecem quando há uma demanda estritamente financeira.

No período em que atuei nessa escola tentei através de cursos, debates e discussões com os gestores, profissionais de educação, pais e entorno, buscar atividades que pudessem ser pensadas e flexibilizadas para atenderem melhor as especificidades de cada educando. Por

vezes pensei que não daria conta de tamanha tarefa, me achava inexperiente e solitária, mas segui em frente, dando o máximo de mim, mesmo sabendo que precisava de mais.

No final do ano de 2013, procurei novamente a UFRN para aprimorar meus conhecimentos na área da Educação Especial. Dessa vez tive a oportunidade de frequentar o programa de Pós Graduação em Educação- PPGED, na condição de aluna ouvinte, bem como em participar da disciplina de Tecnologia Assistiva.

As aulas de Tecnologia Assistiva trouxeram-me um panorama da Educação Especial que até então não conhecia. Na verdade, durante minha formação não tive acesso a ensinamentos teóricos- práticos de deficiências que requeriam formas alternativas de comunicação. Entender que um aluno que não fala pode ler quando se há recursos certos e professores preparados para lidar com tais particularidades foi encantador. Logo fiquei fascinada por saber que havia a possibilidade de oportunizar ao sujeito não oralizado e/ ou que tem dificuldade na fala e escrita, mecanismos de aprendizagem e comunicação.

Vale ressaltar que a professora que ministrava as aulas de Tecnologia Assistiva foi extremamente receptiva, paciente e generosa, dando-me apoio e orientações pertinentes a temática da Educação Especial, sobretudo as relacionadas ao autismo. As informações ofertadas pela docente me fizeram buscar formação teórica- prática na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que além de ser uma faculdade de excelência, é uma das pioneiras nos estudos acerca da Educação Especial.

No começo achava que seria um sonho impossível, sair do meu lugar de origem e ir à busca do desconhecido. Porém no final de 2014, já morando no município do Rio de Janeiro, resolvi ingressar no Programa de Pós- Graduação em Educação- PROPED. Sendo que minha primeira tentativa de ingressar no programa não foi bem sucedida, mas não foi esse pequeno obstáculo que me fez desistir.

Com isso e logo após o resultado da seleção, em 2015 comecei a frequentar disciplinas do mestrado do PROPED e participar como professora auxiliar voluntária na disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, denominada de Pesquisa e Prática Pedagógica- PPP. Essa disciplina além de ter dois semestres teóricos, tem dois práticos. Nos dois primeiros semestres os alunos recebem formação teórica acerca das deficiências, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa (CA). Já nos dois semestres práticos, os graduandos fazem atendimentos pedagógicos com alunos com as mais variadas deficiências.

Acompanhar as alunas nos atendimentos pedagógicos, e por vezes ajudá-las nos planejamentos e execução das atividades foi importantíssimo para minha trajetória acadêmica

e profissional. Durante as observações nas aulas, costumava pensar em como estimular a leitura de um aluno deficiente com dificuldade na fala e escrita. Percebia que mediante estratégias empíricas era possível investigar alternativas de comunicação, leitura e aprendizagem para esses educandos. Pesando nisso e confiante que em 2016 iria ingressar no mestrado em Educação na UERJ, decidi estudar profundamente temáticas da Educação Especial, a saber: Autismo, dificuldades de alunos não oralizados, inclusão escolar, formação inicial e continuada, leitura e estratégias de aprendizagem pensadas para pessoas com deficiência etc. Além disso, atuei como assistente de pesquisa no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa- LATECA, desenvolvendo atividades de transcrição, formulação de gráficos, categorização e análise de conteúdo na pesquisa intitulada SALAS ABERTAS: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recursos multifuncionais.

Atualmente como pesquisadora do PROPED tenho buscado investigar práticas de ensino baseada em estratégias com evidências empíricas capaz de promover a compreensão leitora, atenção compartilhada e comunicação de crianças com autismo, vez que é através do ato de ler e compreender que o indivíduo torna-se um ser pensante e crítico da sociedade da qual faz parte.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a literatura científica vem discutindo a definição e classificação do autismo¹ (KANNER, 1943; ASPERGER, 1991; WING, 1981; APA, 2000; BOSA, 2002; KLIN, 2006; DSM-IV-TR, 2002). A versão mais atual do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, o DSM-5 (2013) tem caracterizado o Transtorno do Espectro Autista (TEA) levando em consideração os seguintes critérios: déficits na comunicação e interações sociais, presença de comportamentos restritivos e repetitivos, atividades e interesses. Estudos também vêm apontando que às pessoas com autismo desenvolvem habilidades necessárias para decodificar as palavras, mas apresentam problemas relacionados à compreensão leitora (NATION; CLARKE; WRIGHT; WILLIAMS, 2006; CHIANG; LIN, 2007; RICHETTS; JONES; HAPPÉ; CHARMAN, 2013).

Decerto, desenvolver atividades que estimulem a compreensão leitora de crianças com autismo tem sido um dos grandes desafios dos profissionais de Educação. Mesmo porque ainda encontramos currículos pedagógicos pautados em métodos tradicionalistas, no qual o sentido global da palavra/texto é pouco trabalhado, dando espaço à reprodução mecanicista de palavras e sentenças descontextualizadas (GARGIA, 1988).

Autores como, Hogan, Cain e Bridges (2013) salientam que no âmbito escolar, as crianças com autismo passam despercebidas no processo de compreensão leitora, sendo muitas vezes deixadas de lado em virtude de suas peculiaridades, não recebendo auxílio adequado para desenvolver tal habilidade cognitiva. Talvez isso se explique devido à falta de preparo dos professores, que vai desde o desconhecimento do transtorno até a dificuldade de realizar práticas pedagógicas adaptadas de leitura. Por isso que adotar medidas que estimule o desempenho e a compreensão leitora desse alunado é imprescindível, pois no decorrer dos anos essa compreensão tende a desacelerar (WEY; BLACKORBY; SCHILLER, 2011; WEY; YU; WAGNER; SPIKER, 2014).

O Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning - RECALL (WHALON; DELANO; HANLINE, 2013) é uma adaptação da técnica de Leitura dialógica (CAMELO; SOUZA, 2009) em que o adulto (mediador) faz uso de livros infantis para estimular a criança a verbalizar a respeito da história ou ilustração. O RECALL é um procedimento de ensino baseado em estratégias com evidências empíricas, capaz de

¹ Autismo: o termo “Autismo” será utilizado nesse estudo.

desenvolver habilidades de leitura, atenção recíproca, linguagem e comunicação em crianças com autismo.

O RECALL usa procedimentos baseados nas instruções da leitura dialógica para envolver crianças com TEA na realização das atividades, ofertando suportes visuais por meio de *prompts*² “olhe” (PATTEN; WALTSON, 2011) e suportes de inferências “o que vai acontecer a seguir?”, possibilitando que a criança realize interpretações além das que estão contidas no texto/ ilustrações. Além disso, pode melhorar a desenvoltura das mesmas nas tarefas de linguagem oral, amenizando as dificuldades de tecer comentários ou de fazer perguntas (FREEDEN; KOEGEL, 2006).

A literatura norte-americana vem sendo pioneira nos estudos acerca dos procedimentos do RECALL em crianças com autismo oralizadas, já aqui no Brasil, há registros de duas pesquisas (dissertação de mestrado) sobre tal temática. Diante desse cenário e com a carência de investigações acerca de adaptações de leitura dialógica e do RECALL na literatura científica, o presente estudo propõe investigar os efeitos das estratégias do Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo- PROLECA pela pesquisadora, bem como o seu impacto nas habilidades comunicativas de crianças com autismo com dificuldades na fala ou fala não funcional. Neste estudo, os capítulos se dividem em cinco, começando pelo referencial teórico, onde foram abordados diversos temas sobre o Transtorno do Espectro Autista: conceito, histórico, DSMs, epidemiologia, prevalência, diagnóstico e características. Assuntos referentes à Atenção Compartilhada, o ato de ler, a compreensão leitora e a importância da contação da história, leitura para crianças com autismo, leitura dialógica, Adaptações da leitura dialógica em crianças com autismo e PROLECA: Programa de leitura e comunicação para crianças com autismo também serão retratados. Em seguida, teremos a apresentação dos objetivos, método, resultados, discussão e considerações finais.

² Prompts: são dicas/ pistas (MEDEIROS, 2015).

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Autismo: conceito, histórico e os manuais diagnósticos

Em 1906, o psiquiatra Plouller utilizou pela primeira vez o adjetivo autismo (GAUDERER, 1985) para caracterizar pacientes com indícios de esquizofrenia. Mas as primeiras descrições do autismo que traduzido do grego significa “voltar-se para si” só foram publicadas de maneira independente em 1943, com os psiquiatras Leo Kanner e em 1944 com Hans Asperger.

Kanner teve seus estudos rapidamente conhecidos pela comunidade científica enquanto que Asperger demorou cerca de trinta anos para ter tal reconhecimento (VAN KREVELEN, 1971; WING, 1981). Segundo Schwartzman (1991) a pesquisa de Asperger não ganhou notoriedade naquela época pelo fato de seus textos terem sido publicados em alemão durante a segunda guerra mundial, período em que a maioria dos escritos estava em inglês.

As descrições de Kanner foram publicadas na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250, em um artigo intitulado distúrbio do contato afetivo - *Autistic Disturbance of Affective Contact*, no qual foram pontuadas diferenças clínicas de crianças com psicose infantil e características ainda não vistas na literatura científica. Nesse estudo, onze crianças apresentaram comportamentos semelhantes, a saber: estereotípias, alterações na linguagem (ecolalia imediata e tardia, rigidez do significado das palavras e inversão pronominal), dificuldade de estabelecer contato afetivo, obsessividade e isolamento extremo (KANNER, 1943).

Já em “A Psicopatia autista na Infância”, Hans Asperger, descreveu o conjunto de comportamentos padrões de quatro crianças do sexo masculino com distúrbios inerentes a interação social que iam desde a falta de empatia, fala pedante, interesse por assuntos restritos, dificuldade de manter e compreender as relações sociais/emoções, maneirismo e fala estranha. Sendo que as crianças observadas por Asperger também apresentavam inteligência normal e desenvolvimento significativo na linguagem (KLIN, 2006), bem como isolamento social, que logo foi apontado por ele como umas das principais características da “psicopatia autista”. Lembrando que Asperger só teve seu estudo popularmente divulgado em 1981 quando a médica e psiquiatra inglesa Lorna Wing publicou o artigo *Asperger's Syndrome: a Clinical Account*.

É bem verdade que ambos os estudos, sobretudo o de Kanner, influenciaram diversas produções científicas. Contudo cabe aqui registrar que a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM, que consiste em um instrumento para coleta de informações de dados empíricos e estatísticos da saúde pública, classificou o autismo como um sintoma da “Reação Esquizofrênica, tipo infantil” (APA, 1952) e dezesseis anos depois, em sua segunda edição, como Esquizofrenia do tipo Infantil (APA, 1968). Logo, percebia-se que os instrumentos de observação ainda não tinham nitidez suficiente para identificar o autismo, o remetendo de certa maneira, as primeiras descrições de Kanner.

Mas o DSM- III (APA, 1980) foi responsável por trazer novos rumos e reconhecimento para o “Autismo Infantil”, já que foi nessa edição que o termo Esquizofrenia do tipo infantil deixou de ser utilizado em virtude de haver poucos casos diagnosticados na infância. Talvez o que tenha chamado à atenção de muitos críticos especializados na área da psiquiatria e medicina, foi o fato do autismo ser considerado uma entidade nosográfica, isto é, uma doença sem explicação orgânica, acometendo indivíduos com déficits sociais no desenvolvimento da linguagem, alucinações semelhantes ao quadro da esquizofrenia, padrões incomuns de fala, respostas “estranhas” e aparecimento da patologia somente a partir do trigésimo sétimo mês de vida (APA, 1980).

Ainda que os comportamentos acima citados pela terceira edição do DSM fossem muito amplos e não detalhasse o caráter evolutivo do Autismo Infantil, ele foi de fundamental importância para elencar que comportamentos alvos deveriam ser elucidados no DSM-III-R, que consiste na revisão da terceira edição do manual.

A revisão considerou que havia mais de dezesseis critérios para classificar o Autismo Infantil e que pelos menos oito deveriam estar presentes nos casos observados. Além disso, essa nova versão elencou três categorias que deveriam fazer parte dos critérios de identificação, que são: prejuízos na interação social, comunicação e repertório restritivo e repetitivo (APA, 1989), sendo fundamentais para a análise da evolução cronológica do autismo. Lembrando que foi a partir dessa revisão que o autismo infantil passou a configurar uma das subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluía o Transtorno Autista e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem outra Especificação. Já em 1994, o DSM-IV- TR, que consiste na revisão da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, incluiu mais três novos transtornos aos TGDs, a saber: Transtornos de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância e o Transtorno de Rett por

apresentarem prejuízos na comunicação, interação social e recíproca, presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (APA, 2000).

Percebe-se que os critérios estabelecidos pelos DSMs anteriores, de acordo com Assumpção (2010) apresentavam quadros clínicos semelhantes, dificultando o diagnóstico preciso dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. De tal modo que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, em sua quinta edição, fez uma análise mais longitudinal dos transtornos mentais, excluindo o capítulo que condizia com os Transtornos Geralmente Identificados na Primeira Infância e Juventude, remanejando-os para os quadros clínicos dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Atualmente, com a quinta edição do Manual Diagnóstico de Saúde Mental (APA, 2013), os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD (Transtorno Autista, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem outra especificação) passaram a fazer parte de um único espectro, sendo cientificamente conhecidos e classificados como Transtorno do Espectro Autista – TEA.

1.2 Epidemiologia e prevalência

Apesar de existir inúmeras incertezas nas definições dos critérios de identificação do autismo, em 1966, o psiquiatra Victor Lotter realizou o primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo em uma cidade do noroeste de Londres – Inglaterra, apontando que a incidência do transtorno estava 4,5 para cada 10.000 crianças entre 8 a 10 anos de idade. Essa investigação, segundo Klin (2006) foi responsável pelo aumento do número de pesquisas epidemiológicas em diferentes regiões do mundo.

Já em 1979, Lorna Wing e Judith Gould também verificaram a incidência do autismo no Reino Unido, constatando 4-5 para cada 10.000 crianças. Ressalta-se ainda que nesse estudo alguns participantes não se enquadravam no autismo clássico³, mas apresentavam a tríade sintomatológica (prejuízos referentes à interação social, comunicação e imaginação, com atividades estereotipadas repetitivas), que mais tarde ficou conhecida como ‘‘Espectro do Autismo’’.

³ Autismo Clássico: definição descrita por Leo Kanner em 1943.

Vale destacar que foi a partir da década de 90 que o número de pesquisas epidemiológicas sobre o autismo triplicou. Decerto, isso pode ter ocorrido em detrimento dos achados de Wing, que como já exposto, descreveu novas sintomatologias para o Autismo. Além do mais, a classificação de doenças mentais – CID 10, em 1993, definiu o autismo infantil como um distúrbio global de desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e de atividade imaginativa.

No entanto, mesmo com os avanços dos instrumentos de identificação do autismo, pesquisadores brasileiros das mais variadas regiões do país ainda tem encontrado entraves para financiar e realizar investigações mais projetadas e longitudinais sobre o autismo (ELSABBAG, 2012), embora tenhamos sido responsáveis pelo primeiro estudo epidemiológico da América latina (RIBEIRO, 2007). A respeito disso, uma revisão bibliográfica foi publicada em 2010, com o intuito de verificar o cenário das produções científicas brasileiras. Os dados mostraram que há um predomínio de pesquisas interventivas sendo realizadas principalmente nas regiões sul e sudeste do país, o que preocupa muitos estudiosos, vez que é através das pesquisas epidemiológicas que políticas públicas podem ser criadas e/ ou modificadas. Outro fator alarmante se refere ao número de artigos encontrados na literatura internacional, visto que entre os anos de 2002 a 2009, o banco de dados da PubMed encontrou cerca de 560 produções, diferentemente do Brasil, com três estudos epidemiológicos. (TEIXEIRA, MECCA, VELLOSO, BRAVO, RIBEIRO, MERCADANTE e PAULA, 2010).

Ressalta-se que dentre esses estudos acima citado, apenas um estimou a frequência preliminar de casos de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. A pesquisa, produzida no estado de Santa Catarina, buscou dados de três instituições especializadas em autismo, a saber: Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e da Associação de Amigos dos Autistas (AMA), verificando que a incidência de casos de autismo nessa região está 1,31 para cada 10.000 habitantes (FERREIRA, 2007).

Nos Estados Unidos, pesquisas vêm mostrando que a cada 68 pessoas, uma tem autismo e a probabilidade de atingir meninos está 1/42 enquanto que nas meninas está 1/189. (WINGATE ET AL, 2014) com sinais mais expressivos de identificação aos 36 meses, podendo estar presente antes dos 18 meses de idade (APA, 2013). Enquanto que no Brasil os últimos dados estimam que o autismo tem acometido aproximadamente 600 mil pessoas (FOMBONNE; GADIA; TUCKMAN; ROSANOFF, 2011).

Em países como China e Índia pouco se sabe sobre a prevalência do autismo, talvez isso possa ser explicado devido à falta de validação de instrumentos de avaliação (questionários e protocolos), como também a inexistência de marcadores biológicos para se ter um exame mais específico sobre o autismo (SCHIMIDT; BOSA, 2013). Lembrando que nesses países há implicações geográficas (vasta extensão territorial, populacional e per capita) que pode dificultar o rastreamento do transtorno.

Segundo Fombonne (2009) o aumento de casos de pessoas diagnosticadas com autismo no mundo não se configura uma “epidemia” do transtorno. Mesmo porque os critérios estabelecidos pelos manuais de avaliação de identificação do autismo sofreram inúmeras alterações ao longo dos anos, possibilitando o diagnóstico mais preciso e precoce do transtorno. Há diversos fatores que contribuem para o aumento do número de casos de crianças com autismo, dentre os quais se destacam: divulgação da mídia quer seja por meio de novela ou filmes; aumento de serviços e profissionais especializados na temática; familiares mais conscientes e responsivos a tratamentos terapêuticos, políticas de inclusão, dentre outros.

1.3 Diagnóstico e característica do autismo

Desde que Kanner apontou risco de autismo em crianças bem pequenas, a saber: falta de contato ocular, movimentos antecipatórios, ajustamento postural etc (KANNER, 1943), diversos instrumentos de avaliação foram criados para identificar o espectro. Sendo que até bem pouco tempo, o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Revised, instrumentos oficiais elaborados pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 1993) e pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2002), apontavam que os sinais de risco do autismo acometiam crianças por volta dos três anos de idade. Todavia, com a publicação da quinta e última versão do DSM essa estimativa passou para 12 meses de vida com traços mais expressivos aos 18 e 24 meses de idade (OZONOFFET et al, 2013; APA, 2013).

É sabido que com a propagação da temática do autismo nos veículos de comunicação, sobretudo os que compõem as mídias alternativas, familiares encontraram mais leques de informações e conhecimento sobre o transtorno, levando-os aos consultórios clínicos com mais dúvidas e expectativas acerca do laudo da criança. O laudo, em contrapartida, nem sempre é dado com facilidade, muitas famílias, principalmente as que se encontram em uma

situação menos favorecida, tem dificuldade de ser atendida por um profissional que identifique e conheça as particularidades do espectro.

Para atender essas famílias, o governo federal por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) vem investido, nas últimas décadas, em serviços de assistencialismo, seguindo o modelo de antigos asilos para suprir as necessidades comunitárias de crianças com problemas mentais. Essa iniciativa foi proposta após a III Conferência Nacional de Saúde Mental, em 2001 (BRASIL, 2002a), cujo objetivo foi criar Centros de Atenção Psicossocial Infanto juvenil (CAPSi), a partir da portaria ministerial nº 336/02 (BRASIL, 2002b), que segundo Couto e Delgado (2015), tem como função principal, ofertar atenção em saúde mental para usuários de álcool e drogas, psicóticos e pessoas com autismo.

Contudo, ressalta-se que mesmo com a implementação dos CAPSi, as famílias das pessoas com autismo ainda enfrentavam inúmeros desafios acerca de atendimentos a essas crianças, visto que até aquela época não havia uma política governamental que assegurasse os seus direitos. Mas foi a partir dos movimentos dos pais que a Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), que as pessoas com autismo passaram, enfim, a ter seus direitos garantidos, como: acesso à educação escolar, ingresso no mercado de trabalho e recursos financeiros que são vigentes as pessoas com deficiências etc. (NUNES, 2014).

Mesmo com a implementação desta lei, autores como Brentani e colaboradores (2013) vêm alertando que profissionais da área médica, sobretudo os médicos pediatras, tendem a encontrar dificuldades para diagnosticar pacientes com autismo que se encontram na faixa etária de 0 a 2 anos de idade, período em que o cérebro ainda está em fase de desenvolvimento. Porém, é preciso asseverar que esta afirmativa já está mudando, visto que a Academia Americana de Pediatria, em documento oficial lançado no dia 1º de abril de 2017, recomenda que todas as crianças de zero aos 18 meses devem passar por um rastreamento de autismo, no qual poderá ser realizado mediante o uso do M-CHAT⁴. O quanto antes estas crianças receberem intervenções precoces a suas necessidades, melhores são as chances de amenizar questões oriundas do transtorno (SOLOMON, et al, 2007).

Ressaltando que para diagnosticar uma criança com autismo, de modo a proporcionar tratamentos interventivos precoces, é válido observar as características comportamentais do indivíduo, que pode ser feita por meio de entrevistas com os responsáveis e cuidadores da criança e/ ou por protocolos, questionários e filmagens direta (MARQUES e BOSA, 2015).

⁴ M-CHAT: Modified Checklist for Autism in Toddlers: instrumento para rastreamento precoce de autismo (LOSAPIO, PONDÉ, 2008).

Em 2013, o Manual Diagnóstico de Saúde Mental apresentou dois conjuntos de critérios para identificar o autismo, que são: déficits referentes à comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Sendo que esses critérios também são subdivididos em três níveis de suporte, a saber: a) nível 1 - precisa de suporte; nível 2 - precisa de grande suporte, e c) nível 3 - precisa de muito grande suporte (APA, 2013).

Abaixo, os déficits na comunicação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades serão explanados. **Os déficits na comunicação social** compreendem: Nível 1 - Falta de suporte local; Dificuldade de iniciar interações sociais; Emissão de respostas atípicas e pouco interesse por interações sociais. Nível 2 - Graves déficits na comunicação social verbal e não verbal e respostas reduzidas quando relacionar-se com outras pessoas. Nível 3 - Dificuldade de comunicação verbal e não verbal; Interação social limitada; Respostas reduzidas/ mínimas quando relacionar-se com outras pessoas. Já **os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades** têm: Nível 1- Comportamentos e rituais repetitivos; Resiste às tentativas de interromper rituais, bem como redirecionar interesses fixos. Nível 2 - Frequentes preocupações e interesses fixos; Desconforto e frustração quando rotinas são interrompidas. Nível 3 - Desconforto quando rotinas são interrompidas; Dificuldade de redirecionar interesses fixos e/ ou de retornar para outros interesses de maneira rápida (APA, 2013).

Nota-se que os prejuízos na comunicação social, interação e comportamentos restritos e repetitivos são aspectos bastante discutidos na literatura especializada em autismo (KLIN, 2006; CHAKRABARITI, 2009). Todavia, é preciso asseverar que diversos estudos vêm alertando através de dados empíricos (BOSA, 2006; CARVALHO, PAULA, TEIXEIRA e ZAQUEU, 2013) que os déficits relacionados à Atenção Compartilhada (AC) necessitam ser objeto de mais investigações científicas, uma vez que a AC vêm sendo responsável pela identificação de sinais de risco, linguagem e desenvolvimento social desses indivíduos. Logo e entendendo a importância dessa temática, o capítulo a seguir trará dados significativos acerca do autismo e atenção compartilhada.

1.4 Autismo: Atenção compartilhada

Ao longo dos anos, autores como Tomasello (1995 a) investigou as diferenças comportamentais entre os primatas humanos e não humanos. Para o pesquisador, o que os

divergem são o fato dos primatas humanos compreenderem seus co- específicos como seres intencionais iguais a si mesmos, sendo a intencionalidade, portanto, exclusividade da condição humana.

Acredita-se que por volta dos seis meses de vida, os bebês começam a interagir com outros indivíduos, de modo a se intensificar quando os mesmos perpassam por processos culturais, que os possibilitam, sobretudo, a se relacionar com outrem através da própria linguagem. É também nos primeiros anos de vida que eles tendem a serem criativos, porém com algumas fragilidades, sendo incapazes de realizar atividades, como: alimentar-se, sentar-se, andar, dentre outros.

Além do mais, tendem a apresentar acuidade visual⁵ profundamente insatisfatória, por vezes, não reconhecendo as atividades culturais e linguísticas que procedem ao seu redor. É nessa fase que os bebês também exibem três tipos de comportamentos cognitivos, a saber: compreendem os objetos, outras pessoas e a si mesmo, ainda que tais aspectos não sejam de certa forma, percebidos ou comportadamente manifestados. Abaixo, os três comportamentos serão clareados.

No que tange a compreensão de objetos, Piaget (1954) debruçou sobre a perspectiva de que as crianças em meados de seus quatros meses de vida conseguem esticar os braços até um determinado objeto e o prende. Já por volta dos oito meses, a criança costuma procurar objetos que tenham desaparecido da sua vista, e aos doze até os dezoito meses, a criança começa a fazer deslocamento dos objetos, que podem ser visíveis ou não, tentando os locomover como também entender que eles podem ter outras relações espaciais, temporais e causais com e/ ou entre objetos.

A respeito disso, apesar de a visão Piagentiana traçar um caminho no qual acreditamos ser o mais exponencial para a explicação da relação criança – objetos, na literatura científica, em particular, na área da física, estudiosos vêm questionando tal teoria (BAULLARGEON, et al.1995), ao passo que é de suma importância obter mais investigações relevantes acerca desse fenômeno.

Em relação à compreensão de outras pessoas, o bebê humano se configura como um ser intencional antes ou logo depois do momento em que nasce, ora, isso então significa, como bem afirma Tomasello (1995a) que eles conseguem realizar desenhos esquemáticos do rosto do seu co- específico. Para Faintz (1963), o bebê consegue identificar a voz do adulto desde útero da mãe e, após o nascimento, mesmo que se realize de forma ingênua, consegue

⁵ Acuidade visual: habilidade do sistema visual em diferenciar detalhes finos de objetos apresentados no espaço (CRUZ; SALOMÃO, 1998).

diferenciar os humanos dos objetos. De certa maneira, isso nos remete ao início do capítulo, no qual Tomassello (1995a) pontua que o reconhecimento do outro como co- específico e agente intencional⁶ é uma condição singular da cognição humana.

Outro ponto determinante para os bebês, sobretudo os que se encontram na fase dos nove meses, são as protoconversas, no caso aqui podemos defini-la como atenção do adulto para com a criança ou vice e versa que, resumidamente se refere a três questões: o olhar do bebê para o adulto, o tocar e a vocalização, de modo que as expressões e o compartilhamento de emoções concisas sejam evidenciados (TREVARTHEN, 1979). Ressaltando que esses compartilhamentos de emoções e expressões podem ser nomeados de interações sociais com teor emocional e com estrutura levemente alterada.

Em se tratando da imitação, os bebês as fazem mediante as inúmeras protusões, como por exemplo, as da língua⁷. Isso significa dizer que eles reproduzem movimentos corporais dos adultos, como: mexer a boca e a cabeça. E após um tempo de frequência desses comportamentos imitativos, os bebês acabam se identificando com o seu parceiro de comunicação. Já outro ponto importante se refere à autocompreensão, no qual o bebê consegue compreender as entidades externas⁸, ou seja, começam a perceber suas limitações, de modo que as escolhas sobre as realizações das tarefas possam ser mais perspicaz.

Em se tratando da atenção compartilhada ou conjunta, como o próprio termo sugere estar relacionado à atenção que o indivíduo tem de si, do outro e do objeto/ evento ou situação, logo se configurando como uma relação triádica (MONTENEGRO, 2009; MUNDY et al, 2007). Os comportamentos de AC começam por volta dos seis meses de idade, e os bebês costumam nessa idade fazer uso do: a) olhar, que para Butterworth e Jarret (1991), é uma extensão única do comportamento social uma vez que se torna um indicador de atenção e interesse para um analisador; b) fazer acompanhamento de olhar para onde os adultos estão olhando, c) usar o adulto como ponto de referência social, e e) imitar os adultos. Nessa fase, os bebês também usam gestos, como por exemplo: apontar para um objeto tentando compartilhar a informação ou apenas declarar para o adulto algo de seu interesse. Um exemplo bem elucidativo é o caso da criança tentando chamar a atenção do adulto para um

⁶ Agente intencional: agentes intencionais são seres comuns entre que tem objetos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção nos objetivos (TOMASELLO, 1995 a).

⁷ Protusão da língua: quando o bebê coloca a língua sobre os lábios e para fora da boca e lábios (ANISFELD, et al, 1996).

⁸ Entidades externas: o indivíduo consegue compreender uma terceira entidade externa, como também se vê atuando diante de determinada cena (TOMASELLO, 2003).

avião, apontando ou tentando emitir algum som para que haja compartilhamento de acuidade visual. Ela pode até não se expressar verbalmente, mas pode se fazer de outros mecanismos comunicativos para que o adulto perceba sua intenção sobre uma entidade exterior. Logo, retomamos mais uma vez a perspectiva de que somos seres intencionais e que reconhecemos os outros como nossos co- específicos.

Estudiosos, como Bosa (2012), vêm pesquisando as manifestações comportamentais de atenção compartilhada em bebês, cuja faixa etária varia entre 4 a 18 meses de idade. Isso porque a AC tem se tornado um excelente marcador para identificar precocemente sinais de riscos em crianças cuja suspeita se configure no autismo (CARVALHO; PAULA; TEIXEIRA; ZAQUEU; DANTINO, 2013; MONTENEGRO, 2009; OZONOFF et al,2008). Como o autismo não tem marcador biológico, e sua única forma de caracterização advém de análises comportamentais, a AC assim entra no rol de critérios que podem ser observados pelos profissionais especializados e/ ou cuidadores. Em 1998, Bosa também observou que a AC em crianças com autismo não está totalmente ausente, mas comparado ao grupo pesquisado de crianças típicas, as falhas de AC se tornaram muito maiores. Lord e Colaboradores (1993), explicaram que os prejuízos estão relacionados a uma questão interacional e que em muitos casos está interligada a questão da reciprocidade.

Pensando nisso que pesquisadores, como Nogueira, Seabra e Seidl de Moura (2000), procuraram investigar como se dava a interação social/ recíproca de um bebê com a mãe. Foi verificado se um bebê de um mês de vida com desenvolvimento típico e um com suspeita de autismo apresentavam comportamentos de AC. Os resultados apontaram que o bebê com suspeita de autismo emergiu poucos comportamentos de acuidade visual e nenhuma interação social com a mãe, diferentemente da criança normal.

Decerto, faz-se necessário que os pais, pediatras, dentre outros profissionais, fiquem atentos ao desenvolvimento dos bebês, pois eles podem apresentar problemas na comunicação e interação social, na medida em que tais comportamentos têm sido ao longo das últimas décadas, variáveis importantes acerca da identificação de sinais de riscos em crianças com suspeita de autismo. Lembrando que, segundo os achados de Brentani e Colaboradores (2013) as equipes de saúde brasileiras como as de outras regiões do mundo, vêm encontrando dificuldades para identificar sinais de riscos na infância.

É nesse contexto que a observação dos comportamentos de atenção compartilhada não deve ser negligenciada, até porque o quanto antes se iniciar os tratamentos interventivos, maiores são as chances das crianças com autismo terem seus quadros mais amenizados. Bosa

(2006) ainda salientou que é preciso não apostar somente em uma única intervenção, na medida em que somos seres singulares, logo com dificuldades e características diferentes.

Autores como Carvalho, Paula, Teixeira e Zaqueu (2013) também apontaram que casos como de atenção compartilhada podem ser identificados nas creches, ampliando as chances da criança receber tratamentos interventivos acerca do autismo. Talvez esse fato se explique porque é nesses espaços que os indivíduos podem se desenvolver e manter relações com seus pares e professores, estabelecendo comportamentos que exijam atenção. À exemplo disso, podemos nos remeter a prática de contação de história, onde faz-se necessário ter foco acerca de determinado assunto/objeto e/ ou contexto. A seguir, um capítulo sobre o ato de ler, a compreensão leitora e a importância da contação de história será explanado para que compreendamos a importância de conceber e entender as leituras.

1.5 O ato de ler, a compreensão leitora e a importância da contação de história

Ao longo dos anos, o ato de ler foi considerado um processo simplista e que pouco aguçava o pensamento crítico e social do indivíduo (FREIRE, 1993). As abordagens tradicionalistas utilizavam diferentes métodos, como as estratégias de repetição silábica, objetivando do interlocutor a reprodução mecanicistas de palavras, como: $\{/B/ + /O/ = BO\}$ e $\{/L/ + /A/ = LA\}$ de BOLA, entendendo tais ferramentas como modelos de aprendizagens alicerçadas no ensino vertical do conteúdo em diferentes espaços de alfabetização.

Em geral, modelos de ensino como esse, além de não atender com plenitude as particularidades das crianças, os faziam reproduzir quer seja por meio da leitura ou escrita, conteúdos sistemáticos e descontextualizados de suas realidades (GARCIA, 1988). Mas se refletirmos com atenção e pararmos para entender as concepções de Paulo Freire, o nosso sistema educacional pode ser visto como um depósito bancário, na medida em que o maior número de informações é introduzido nos cérebros de nossos alunos sem que haja maiores preocupações na promoção do debate crítico e reflexivo sobre determinada questão.

Essa concepção Freiriana (FREIRE, 1994) pode ser muito bem elucidada quando o professor pede ao aluno a leitura de diversos gêneros literários em um curto espaço de tempo. Ora, é difícil esperar do aluno um pensamento crítico e acima de tudo o prazer pela leitura quando a condição imposta o faz entender o ato de ler como algo obrigatório, mecânico e puramente didático.

Pensando nisso, em 1986, Martins, estudiosa preocupada em contrapor os modelos de ensino tradicionalista, bem como em dar uma nova concepção aos processos de aquisição da leitura da criança, salientou que “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentativa de resolver problemas que nos apresentam - aí então estamos procedendo as leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa”. Isso porque a leitura não se restringe apenas a decifração de códigos linguísticos, mas das relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros e com o meio pelo qual faz parte.

Para Kleiman (1997), a leitura é um conjunto de processamento que pode ser dividido em três níveis de conhecimento: linguístico, textual e prévio. No conhecimento linguístico, o leitor compreende e atribui significado ao que está lendo. No textual é possível perceber na própria leitura se o texto tem coerência ou não, e no prévio o conhecimento de mundo do próprio indivíduo é valorizado.

Percebe-se que os autores acima compreendem a leitura como um processo dinâmico, vez que os diversos conhecimentos do leitor se relacionam constantemente até que se chegue à completude da mensagem. Além do mais, quando o indivíduo chega ao processo elevado de compreensão leitora, o mesmo tende a ampliar sua desenvoltura em relação ao texto e/ ou assunto estudado.

Vale lembrar que esse nível de compreensão ainda permite que o diálogo entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor aconteça de modo atenuante. À vista disso, se o leitor faz jus a essa dinamização, decerto conseguirá ter entendimento do que está contido no texto, interpretando imagens e associando-as ao conhecimento adquirido na leitura, bem como ao enciclopédico.

Todavia, é preciso asseverar que o primeiro contato que a criança tem com o livro ainda é em casa, na família, que leem para o filho, geralmente antes do horário do sono, objetivando um momento de calma e/ ou diversão. A criança, receptora da mensagem, cria fantasias e expectativas sobre a história, principalmente quando há ilustrações, pois por não ser alfabetizado, vê na imagem uma forma de interpretar o que o adulto está contando.

Em 2014, a American Academy of Pediatric (AAP) ressaltou a importância dos pais no processo de aquisição da leitura da criança, principalmente quando a mesma ainda está na fase da primeira infância, que corresponde ao período de zero a três anos de idade. A leitura quando lida em voz alta pode trazer inúmeros benefícios para a vida e formação leitora do indivíduo, como: estimular a aquisição da linguagem, desenvolver outras capacidades comunicativas, melhorar a atenção compartilhada, concentração, vocabulário, memória, raciocínio, diminuir a agressividade e a relação afetiva com quem está lendo etc.

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural, que consiste na transmissão de conhecimento e valores a indivíduos mediante as interações sociais, quando advindo dos pais, pode influenciar o desempenho escolar da criança. De modo que se os pais são bons leitores, amantes de livros e incentivam a prática da leitura no ambiente familiar, a criança poderá reproduzir tais comportamentos no decorrer de sua trajetória leitora. Para elucidar a importância de promover o hábito da leitura desde a primeira infância, podemos nos remeter as obras literárias as quais nos são impostas nas aulas de Língua portuguesa. Ora, se no decorrer da vida da criança o hábito pela leitura, ou melhor, o prazer de ler não foi constituído pelo indivíduo, a leitura de vidas secas de Graciliano Ramos, por exemplo, poderá se tornar enfadonho e por vezes cansativo.

Em contrapartida, Lahire (1997) não considera o capital cultural como o único fator de melhoria no desempenho leitor da criança. Isso porque muitas famílias têm investido na compra de livros, gibis, dicionários, enciclopédias, atlas, dentre outros para seus filhos, mas tem se deparado com a falta de tempo e/ ou disposição para promover o hábito da leitura no ambiente familiar.

Mas quando não há participação ativa da família no processo de aquisição da leitura para com as crianças, é bem verdade que esses objetos culturais permanecem mortos e sem fins de utilidade. É nesse sentido que o autor defende que é de fundamental importância a presença de um mediador- incentivador entre o objeto cultural e a leitura, sobretudo em diferentes contextos naturais, como: casa, escola, hospital etc.

Além do que, a presença de um mediador, ou melhor, um contador de história, pode despertar no ouvinte o interesse pela obra literária que está sendo contada. Para Abramovich (2006, p.29) isso ocorre na medida em que “ ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo [...]”

E para criar um cenário imaginativo e prazeroso no momento da leitura, as formas de contação de história, que inclui desde dramatizações, inserção de onomatopeia, entonação, fantoches, musicalidade, elaboração do momento da leitura e dentre outros (COELHO, 2001) devem ser estudadas com afinco pelo narrador. Na medida em que é através de uma boa contação que o ouvinte será capaz de sentir de maneira “real” as emoções expressas pelos personagens, estimulando habilidades leitoras e gosto pela leitura (MATEUS et COLABORADORES; 2014; SILVA et ABREU, 2016), pois:

Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

O que de certa forma é o que todos nós desejamos, pois o prazer de ler e/ ou de ouvir histórias tende a nos tornar seres pensantes e críticos da sociedade da qual fazemos parte. Sendo assim e conforme aponta Freire (2013), o momento da leitura, seja ela realizada por um contador de história ou pelo próprio indivíduo, precisa ter significado, na medida em que somente ler e/ou ouvir a palavra não causa no leitor reação natural de quando adquirimos um novo conhecimento.

1.5.1 Leitura para crianças com autismo

As habilidades de compreensão leitora em crianças com autismo vêm sendo tema de diversas investigações científicas (FRITH, 2003; LORD; PAUL, 1997). Para Davidson e Ellis Weismer (2014), as crianças com autismo possuem maiores habilidades para decodificar as palavras, mas apresentam dificuldades para compreender as leituras. O que se percebe nessas pesquisas é que os principais problemas de habilidades leitoras estão associados às falhas no que tange a realização de inferências; não fazem reconhecimento das palavras chaves; os conceitos expressos não são compreendidos de modo atenuante, as dificuldades de entender e resolver referências anáforas⁹ são perceptíveis e são inábeis no que consiste o monitoramento da compreensão (NATION et al, 2006; BROWN et al, 2013; VAN KREVELEN, 2015).

De certo, depreender como se dá as dificuldades de compreensão leitora em crianças com autismo vêm sendo um grande desafio para os estudiosos especializados na área da Educação. Para Nunes e Walter (2016) há três teorias que podem explicar as dificuldades de compreensão leitora em crianças com autismo, a saber: teoria da mente, coerência central e a teoria da disfunção executiva.

Por volta da década de 1970, a teoria da mente passou a ser investigada por diferentes pesquisadores e populações (humanos, animais, dentre outros), muito em virtude da publicação dos autores Premack e Woodruff, intitulada de *"Does the chimpanzee have a theory of mind?"*, no qual verificaram se chipanzés tinham a capacidade de inferir e atribuir

⁹ Referências anáforas: é qualquer tipo de menção que retoma algo já citado.

estados mentais da própria espécie, bem como demonstrar intenções sobre um determinado objeto. Os resultados desse estudo sugeriram que os chimpanzés fazem inferências de maneira falha dentro do domínio motivacional, e que apresentam dificuldades para imputar estados de conhecimento, isto é, têm problemas referentes a cognição (PREMACK; WOODRUFF, 1978).

Para Tomasello (1995), a cognição é uma capacidade singular do ser humano, que logo os diferenciam dos primatas não humanos (TOMASELLO, 1995). Quando os lapsos cognitivos do homem são perspetiváveis, compreende-se que há semelhanças consideráveis com a de um animal. Essa premissa, principalmente sob uma perspectiva desenvolvimentista, é bastante utilizada para explicar as relações entre o autismo e a teoria da mente.

A teoria da mente implica na capacidade que o ser humano tem de relacionar os estados mentais externos das coisas com os estados mentais internos. Essa capacidade ficou conhecida como “mentalização”, ou seja, o indivíduo consegue automaticamente prever a conduta do outro. Em 1988, Baron- Cohen denominou a inépcia de pensar automaticamente sobre os estados mentais de si e dos outros de “cegueira da mente”, cujo experimento se nomeou de Sally e Ann.

De maneira geral, a teoria da mente funda-se em uma hipótese considerável para explicar as inabilidades, como as de aprendizagem, em pessoas com autismo, pelo fato de existir inúmeros estudos empíricos dos quais investigaram tal premissa (FRITH, 2004). Autores, como Carnahan e Williamson (2010) e Colle e colaboradores (2008), salientaram que as dificuldades advindas da teoria da mente podem atingir a compreensão leitora de indivíduos com autismo, ao passo que encontrariam complicações para atribuir estados mentais aos personagens (EL ZEIN et al, 2014) como também em realizar inferências através de suas ações sobre o texto.

Em 1989, a psicóloga Uta Frith, em seu livro “Explicando o enigma”, verificou que a teoria da coerência central poderia trazer contribuições plausíveis para o autismo. A teoria da coerência central consiste no processamento de informações para que se chegue ao todo de um determinado contexto. Em pessoas com autismo, quando esses processamentos são falhos, maiores são as possibilidades do indivíduo apresentar dificuldades para organizar as informações e em focar em detalhes (HAPPÉ; FRITH, 2006). Logo, se nos remetermos ao ato de ler, por exemplo, perceberemos que as crianças encontrarão inúmeros desafios no que tange a contextualização da mensagem contida na ilustração e/ ou texto. Para Nunes e Walter (2016) eles ainda encontram dificuldades para resumir e apontar pontos-chaves e compreender as ideias mais importantes de um texto. Isso porque as pessoas com autismo leem por blocos,

ou seja, fragmentam diversas palavras sem relacioná-las umas com as outras, diferentemente de pessoas com desenvolvimento neurotípico (BURACK; CHARMAN; YRMUYA; ZELAZO, 2001).

Para Pennington e colaboradores (1997), outra hipótese que pode explicar o autismo pauta-se na teoria da disfunção executiva, que sugere que pessoas com autismo apresentam dificuldades na função executiva, que consiste em um processo cognitivo no qual as atividades/metast são planejadas e executadas. Tais prejuízos, segundo Nguyen e colaboradores (2015) implicam na organização, planejamento e monitoramento de comportamentos. Duncan (1986) também ressaltou que a habilidade de organizar e desenvolver estratégias para alcançar metas está intrinsecamente ligado ao desempenho dos lobos cerebrais frontais, que está localizado a partir do sulco central para à frente do córtex cerebral, responsável pela elaboração do pensamento, planejamento e organização das necessidades das pessoas e suas emoções.

O que se observa é: tanto a teoria da coerência central como a da mente e a teoria da disfunção executiva têm, de certo modo, podido explicar o porquê das pessoas com autismo apresentarem problemas para organizar, relacionar, planejar, memorizar e monitorar conteúdos exposto no texto e/ ou ilustração. Além do mais, Williamson e colaboradores (2009) veem salientando a necessidade de ter entendimento acerca das circunstâncias sociais contidas nos textos, como também na obtenção de estados mentais e emocionais sobre os personagens.

1.5.2 Leitura dialógica

O conceito de leitura dialógica (LD) que é uma prática da leitura compartilhada (LC) surgiu, segundo Pillinger e Wood (2013) a partir da metáfora denominada de *Scaffolding* (pôr, colocar andaimes) oriunda da zona de desenvolvimento proximal¹⁰ de Vigotsky (1978). No *Scaffolding* (suporte da linguagem), a criança se assemelha a um edifício em construção, ou seja, que precisa de apoio para erguer suas estruturas até que em um dado espaço de tempo tal demanda não seja mais necessitada.

¹⁰ Zona de desenvolvimento proximal: é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do educando (VIGOTSKY, 1978).

Contudo, se trouxermos essa discussão para a perspectiva comportamental, as características do *Scaffolding* podem ser facilmente remetidas a LD, na medida em que histórias de livros infantis são lidas e relidas por um adulto (mediador) para um ou mais grupos de crianças em voz alta, com realização de perguntas estratégicas, cujas verbalizações expressas pelo ouvinte são conseqüenciadas pelo o fornecimento de feedbacks positivos, que podem ser desde elogios, repetições, expansões e respostas modeladas (MEDEIROS, 2016).

No ano de 1988, Grover Whitehurst e colegas realizaram pela primeira vez a técnica da leitura dialógica na Universidade de New York em Stony Brook. O princípio da LD consiste no desenvolvimento de uma leitura em conjunto no qual o adulto se tornaria ouvinte e a criança contadora da história. Os autores também tiveram a perspicácia de criar duas formas de leitura através do uso da LD, as diferenciando a partir da idade da criança. Os grupos eram divididos em crianças com dois a três anos e quatro a cinco anos. As crianças com dois a três anos de idade tinham duas atribuições. A primeira se dividia em sete pontos, a saber: a) Pergunta simples ‘o quê?’, pedindo para a criança nomear objetos/imagens no livro acerca da história; b) Através da resposta dada pela criança, como por exemplo: ‘cachorro’, o adulto deve falar: ‘sim, esse é o cachorro’ e em seguida formular uma nova questão: ‘Qual a cor do cachorro?’; c) o adulto deve ajudar a criança quando ela necessitar; d) elogiar e encorajar a criança, na tentativa de que ela fale algo relacionado ao livro, e) direcionar a criança a algo de seu interesse e f) momento divertido, isto é, fazer a criança contar suas experiências, nesse momento um jogo ou uma brincadeira pode ser intercalado com a leitura. A segunda atribuição se divide em três partes: a) perguntas de final aberto, por exemplo: ‘o que você vê nessa página?’, b) Expandir o que a criança falar, ou seja, quando ela exprimir algo sobre o livro, o adulto repete o que a criança falar e adiciona um pouco mais de palavras na verbalização, exemplo: ‘cachorro grande’, o adulto fala: ‘Sim, o cachorro grande é preto!’ e, c) momento divertido.

A segunda maneira de ler utilizando a leitura dialógica entende que crianças entre quatro a cinco anos tem uma cognição mais desenvolvida, logo, tendo que receber técnicas diferenciadas daquelas que estão na fase de dois a três anos. Tal técnica foi denominada por Whitehurst e Colaboradores (1988) de CROWD e o PEER. Elas foram criadas com o objetivo de fazer as pessoas perceberem que a leitura deveria ser pensada e lida de forma dialógica. O CROWD consiste em cinco estratégias: a) completar (deixar uma questão em branco para que a criança responda); b) recordar (fazer a criança responder algo que tem no livro); c) formular perguntas de final aberto (fazer a criança responder no livro através de uma palavra); d) pergunta factual (perguntas que priorizem ganhos de vocabulário) e e) distanciamento (falar

de algo fora do contexto da leitura). A respeito do PEER, ele tem como função ajudar o adulto a lembrar das dicas que podem ser ofertadas a criança. A exemplo disso ao formular uma pergunta de vocabulário do tipo: “ O que é isso?” e a criança em seguida responder: “ biscoito”, o adulto utilizará o PEER, dando *Prompts* (dicas), *Evaluate* (avaliação da resposta dada pela criança), *Expand* (expansão do vocabulário – “biscoito doce”) e *Repeat* (repetição) “ Isso mesmo, biscoito doce! Muito bem”, no momento da história.

Estabelecidas às técnicas, Whitehurt e colaboradores (1988) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi ensinar pais de trinta crianças em fase pré-escolar, que corresponde ao período de dois a seis anos de idade, a utilizarem a leitura dialógica nas narrativas, tencionando ganhos na linguagem de seus respectivos filhos. Ressalta-se ainda que foram selecionados dois grupos: os pais do grupo experimental e do grupo controle. E para fins metodológicos, todas as crianças antes e após a intervenção passaram por testes padronizados de desenvolvimento de vocabulário expressivo e receptivo. Os pais do grupo experimental, diferentemente do grupo controle, foram submetidos a um treinamento do qual a técnica do *role playing*¹¹ foi empregada. No *role playing* o pesquisador juntamente com os assistentes de pesquisa simulavam o momento da leitura e depois pediam para que os pais a realizassem. O *role playing* além de garantir aos pais um treinamento das técnicas da LD, os deixavam mais seguros durante a leitura, visto que, nessa “simulação” os pais eram crianças e os pesquisadores eram os pais, podendo se colocar no lugar do outro, apontando erros e acertos que podiam ser colocados e melhorados no decorrer da história. Os resultados desse estudo mostraram que os pais do grupo experimental fizeram mais *prompts* simples (“o que”, “onde” etc) seguidos de elogios e informações adicionais do que o grupo controle. Os autores também verificaram que as crianças do grupo experimental tiveram mais habilidades linguísticas, como: aumento de quantidade de palavras, frases e passaram a nomear mais objetos.

Após os achados de Whitehurt e Colaboradores (1988), diversos estudos começaram a utilizar tais técnicas em diferentes ambientes naturais, como em casa (ARNOLD et al, 1994), escola (ROGOSKI et al, 2015) hospital (FLORES; SANTOS; AMADEU; DIAS, 2013; FLORES; PIRES; SOUZA, 2014), dentre outros. Essas investigações foram fundamentais, pois evidenciaram a importância de promover hábitos de leitura em diversos contextos, melhorando as interações sociais e comunicativas entre os indivíduos através da leitura de textos literários.

¹¹ Role playing – interpretação de papéis.

Mas é preciso clarear, conforme sinalizaram Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) que as técnicas ofertadas pela LD não resolverão todos os problemas de leitura de uma criança, sendo necessário entender as reais necessidades do leitor para que se definam quaisquer métodos de intervenção. O que se tem visto nas pesquisas, principalmente nos estudos de Conti (2015) e Burns e Griffin (1998) são ganhos referentes as habilidades de letramento emergente e no processo de alfabetização, a saber: a) perceber/ compreender o caminho para a leitura, b) estabelecer diferenças entre ilustrações e texto, e c) recontar e narrar histórias.

Em uma revisão da literatura, os autores Zauche, Thul, Mahoney e Stapel-Wax (2016) pontuaram que a leitura dialógica pode ser considerada uma forma de interação linguística, sobretudo quando esta é realizada entre a díade (pai – criança) e/ou (mãe-criança), capaz de promover ganhos significativos no que concerne o vocabulário expressivo e receptivo. Tais dados foram ao encontro dos achados de (WHITEHURST et al, 1988; DICKSON; SMITH, 1994; MOL; BUS; JONG; SMEETS, 2008; GONZALEZ et al, 2014 e BARNES; DISCKINSON; GRIFENHAGEN, 2016).

No Brasil, Fontes e Cardoso-Martins (2004) realizaram um estudo em 12 creches públicas do município de Viçosa-Minas Gerais, com o intuito de verificar como o programa de leitura afetava o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral e escrita das crianças. Cerca de 100 crianças foram selecionadas para esse estudo, formando posteriormente dois grupos, a saber: experimental e controle. Antes de realizarem a leitura, as crianças passaram por um pré-teste no qual buscou saber por meio de testes padronizados, se as crianças apresentavam: conhecimento dos nomes das letras, conhecimentos dos sons das letras, conhecimento da escrita, leitura de palavras, vocabulário e compreensão da história. Após a aplicação do pré-teste, as crianças sorteadas para o grupo experimental fizeram um programa de treinamento que culminou na leitura e discussão (mediador contando a história para um grupo de duas a quatro crianças) de 16 obras literárias infantis. Com o término do treinamento, as crianças do grupo controle e experimental foram novamente submetidas aos testes da fase de pré-teste, contudo dois testes novos foram realizados, o Peabody de Dunn e Dunn (1997), a fim de obter resultados acerca do vocabulário receptivo e um de compreensão de história. Os achados revelaram que as crianças do grupo experimental tiveram resultados mais significativos em relação às do grupo controle, particularmente em ganhos de compreensão de história e vocabulário. Mas sugeriram mais investigações acerca do impacto da leitura interativa em relação às habilidades de escrita de crianças em fase pré-escolar.

Entre os anos de 2011 a 2017, o banco de dados da SCIELO registrou quatro artigos no Brasil, sendo dois sobre leitura compartilhada e dois que trataram da leitura dialógica. Os termos utilizados para critérios de busca foram: a) leitura compartilhada, b) leitura dialógica, e c) compreensão leitora. No artigo intitulado “leitura compartilhada em um hospital pediátrico: Análise do Comportamento Verbal dos Contadores”, verificou as ações verbais de doze leitores voluntários (contadores de histórias) em um hospital pediátrico público no Distrito Federal. Tal investigação culminou em registros de observações e análise funcional de 72 episódios de leitura compartilhada dos voluntários que posteriormente resultou em 30 categorias. Os achados desse estudo apontaram que os voluntários passaram a fazer variadas e contínuas intervenções de leitura além das que estavam contidas no livro, como: dramatizar, encorajar inserção, dentre outros com a criança no decorrer da história (FLORES; SANTOSA; AMADEUA; DIASB, 2013).

Já Angelo e Menegassi (2016) orientaram um professor de língua portuguesa, que atuava no sexto ano do ensino fundamental, a utilizar práticas de leitura compartilhada em sala de aula. Os resultados da pesquisa-ação evidenciaram que o trabalho pedagógico do professor por meio das tarefas de LC tornou-se extremamente significativo, visto que os alunos superaram os déficits de aprendizagem em leitura, melhorando também o seu desenvolvimento como leitor.

No estudo de Flores, Pires e Souza (2014) a leitura de um romance infanto-juvenil foi realizada no Distrito Federal mediante as técnicas da leitura dialógica, com o objetivo de verificar os efeitos da LD sobre a compreensão verbal de três crianças com faixas etárias variando entre 7 a 8 anos de idade. Os participantes foram submetidos a um delineamento de sujeito único. Duas condições foram realizadas, a saber: a) A-B-A e b) B-A-B. Na condição A, a leitura do texto era lida sem a LD, já na condição B, a leitura era intercalada com intervenções dialógicas. Os achados apontaram que o participante submetido à condição B-A-B mostrou desempenho superior do que os da A-B-A. Isto sugere que a leitura quando mediada por um adulto, objetivando a participação ativa da criança, pode trazer resultados importantíssimos, como: ganhos de vocabulário e compreensão leitora etc de uma criança.

Medeiros e Flores (2016), devido a pouca literatura acerca dos efeitos da LD nas funções narrativas, deram continuidade ao estudo de Flores, Pires e Souza (2014), só que dessa vez, utilizando textos independentes, como os irmãos Grimm etc. em uma escola pública no Distrito Federal. Três crianças participaram do estudo, sendo duas do sexo feminino com 8 anos e uma do masculino com 13 anos de idade. Um delineamento de linha de base múltipla foi empregado. Nesse estudo, a atividade de reconto para avaliar a

compreensão da história foi utilizado. Os resultados apontaram que a ligação entre as histórias e os recontos foi melhor quando a técnica da leitura dialógica foi utilizada, principalmente quando esta se referia as funções narrativas.

Os dados acima demonstraram que a leitura dialógica vem trazendo resultados promissores nas habilidades de leitura, sejam em crianças em fase pré-escolar, escolar e/ ou adolescente. Mas é preciso levar em consideração que ainda há poucas pesquisas que discutem os efeitos da LC ou LD no Brasil. Dos quatro estudos encontrados no banco de dados da SCIELO, três são da região centro-oeste do país, em Brasília, e um da região sul, no Paraná. De modo geral, grande parte das investigações foi produzida na Universidade de Brasília - UNB, no instituto de Psicologia, no qual importantíssimas contribuições acerca das técnicas da leitura compartilhada e dialógica, tendo como véis a análise comportamental foram averiguadas.

1.5.3 Adaptações de leitura dialógica em crianças com autismo

Estudos internacionais vêm apontando que as adaptações oriundas das intervenções de leitura compartilhada e leitura dialógica, têm melhorado as habilidades de linguagem e alfabetização, sobretudo em crianças que apresentam autismo. (WHALON e COLEGAS, 2013). Uma adaptação da técnica da leitura dialógica que vem demonstrando resultados promissores no que concerne o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, atenção recíproca, linguagem e comunicação em crianças com autismo tem sido o *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning – RECALL*.

O RECALL é considerado um modelo de intervenção efetivo e baseado em estratégias com evidências empíricas, no qual as histórias devem ser criteriosamente selecionadas pelo adulto (mediador), a fim de que sejam realizadas perguntas contextualizadas para cada página lida no livro. O CROWD, como descrito por Whiterhurst e colegas (1988) são estratégias interventivas que o contador deverá utilizar no decorrer da história adicionadas a pausas intencionais e atenção compartilhada.

Segundo Pentimonti, Justice e Piasta (2013) a leitura dos livros podem ser realizadas em diferentes dias e vezes, levando em consideração também as preferências temáticas da criança, ou seja, se o ouvinte gostar de animais, optar por obras literárias que tratem desses assuntos podem ser de extrema valia. A respeito da escolha dos livros, cartões perguntas

deverão ser elaborados com três imagens diferentes, sendo que em uma delas terá uma opção de resposta correta. A proposta dos cartões visa utilizar níveis de ajudas, denominada de PEEP hierárquico, que significa *prompt* (dicas), *evaluate* (avaliar), *expand* (expandir) e *praise* (elogiar) no momento da leitura. Isto significa dizer que a cada pergunta formulada pelo adulto, será oferecido um nível de ajuda para a criança responder a questão solicitada. As hierarquias de dicas são divididas em quatro, a saber: 1) Nível I - sem ajuda visual, 2) Nível II- com três suportes de ajuda visual, 3) Nível III com dois suportes de ajuda visual e 4) Nível IV- com um suporte de ajuda visual.

Além de dar um suporte ao contador durante a leitura, vez que o mediador poderá lembrar-se da pergunta a qual deverá formular para a criança, os cartões imagens poderão auxiliar a criança na organização do pensamento, como também nas respostas e formulação de perguntas acerca dos assuntos mencionados na história. Whalon e colegas (2013) ainda salientaram que o RECALL pode ser utilizado a partir dos doze meses de idade, visto que é nessa fase que surge os primeiros níveis de palavras da criança. O nível de primeiras palavras corresponde aos dezoito primeiros meses de vida, sendo possível identificar, nomear, solicitar objetos, emitir palavras de modo inteligível, utilizar palavras espontâneas em contextos e com pessoas diversas. Já o nível de combinação de palavras simples, que vai dos dezoito aos trinta meses, a criança pode expressar frases composta por duas ou três palavras, utilizando substantivos e verbos, combinações criativas de palavras, bem como perguntar, responder e solicitar algo desejado (TAGER-FLUSBERG, 2006).

Ressalta-se que nessa revisão da literatura, Whalon e colegas (2013) perceberam que os procedimentos do RECALL podem ser considerados promissores, uma vez que é capaz de minimizar problemas de leitura, comunicação, interação, dentre outros em crianças com autismo.

No estudo de Fleury e colegas (2013), foram averiguados os efeitos de uma intervenção de leitura dialógica em três meninos em fase pré-escolar com autismo. Para fins de pesquisa, um delineamento de linha de base múltipla foi utilizado. Os resultados mostraram que quando comparados às leituras da fase de linha de base, a leitura dialógica, na fase de intervenção, culminou em aumento de taxas de participação das crianças e maior duração de tempo de envolvimento com o material impresso. Tais dados sinalizaram que práticas como esta devem ser investigadas, pelo fato de apontarem resultados significativos em crianças com autismo no período de primeira infância.

Autores, como Whalon, Martinez, Shannon, Butcher e Hanline (2015), averiguaram o impacto dos procedimentos do RECALL na linguagem e aprendizagem de crianças com

autismo. Um delineamento de linha de base múltipla foi utilizado com quatro crianças. Os resultados apontaram que após a implementação do RECALL, os quatro participantes diminuíram a frequência de respostas incorretas e melhoraram gradualmente suas respostas corretas. As perguntas também foram respondidas de forma espontânea. Além disso, três dos quatro participantes aumentaram a frequência de suas iniciações no decorrer da história. Os achados ainda elucidaram que a leitura compartilhada com suportes pode estimular a participação e leitura de crianças com autismo.

Em um estudo sistemático realizado por Whalon, Hanline e Davis (2016), foi possível perceber que as respostas espontâneas corretas da criança aumentaram mediante o uso do RECALL pelo pai no ambiente familiar. E que a criança também passou a ser mais responsiva quando lhe era solicitada perguntas acerca de fatos, inferências e final aberto. Os dados também apontaram que após o uso do RECALL, a criança manteve tais comportamentos responsivos.

No Brasil ainda há poucas produções científicas sobre o impacto do RECALL nas habilidades de compreensão leitora em crianças com autismo. Contudo, através dos descritores, a saber: leitura dialógica e autismo, RECALL e compreensão leitora e autismo, duas dissertações de mestrado foram encontradas no banco de dados do Google acadêmico no ano de 2017. A primeira foi realizada por Queiroz (2017), em Brasília, e a segunda por Walter (2017), em Natal – RN.

No estudo de Queiroz (2017) foi analisado o impacto de uma adequação da LD no comportamento verbal de crianças com autismo sob comando de narrativas, como também o uso de hierarquias de dicas para apoio de respostas vocais das crianças e ampliação nas suas iniciações verbais e no engajamento na tarefa. Duas crianças com sete anos de idade participaram da investigação. Um delineamento de linha de base múltipla foi empregado. Os achados apontaram que houve aumento de respostas sem uso de dicas, e que ao longo do estudo, as hierarquias diminuíram consideravelmente. Também se verificou linha ascendente de engajamento e iniciações verbais por parte das crianças. Tais dados sugerem que as crianças com autismo podem ser beneficiadas com o uso de técnicas da leitura dialógica, sobretudo quando a aprendizagem é gradual e adicionada de reforçadores positivos.

Já no estudo de Walter (2017) foram avaliados os efeitos das estratégias do RECALL na compreensão leitora de uma criança com autismo. Participou do estudo uma criança com autismo com cinco anos de idade e sua mãe. As sessões de leitura foram realizadas na residência da criança e um delineamento intrassujeito foi utilizado. Na condição de linha de base, a mãe contou a história para a criança de forma espontânea, já no tratamento, uma

capacitação acerca das estratégias do RECALL foi dada para que a mãe as utilizasse na fase de intervenção. Os resultados do estudo apontaram que o uso de algumas estratégias adaptadas do RECALL pela mãe apresentaram ganhos qualitativos e quantitativos, ou seja, a mãe passou a utiliza-lo com mais frequência. A respeito da criança, a mesma apresentou resultados qualitativos no engajamento nas tarefas e obteve aumento de respostas corretas em algumas estratégias adaptadas do RECALL pela mãe.

1.5.4 PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo.

O PROLECA consiste em um conjunto de técnicas oriundas da leitura dialógica, RECALL e de práticas de contação de história, cujo objetivo é desenvolver habilidades de compreensão leitora, comunicativas, atenção compartilhada e engajamento na tarefa em crianças com autismo. O programa visa também estimular a leitura oral e imaginativa da criança, como também preparar o contador de história (pais, mediadores, professores, dentre outros) a desencadear leituras literárias diversas em diferentes ambientes naturais.

Para fazer uso do PROLECA, faz-se necessário selecionar os livros previamente, dando preferência aos interesses do ouvinte. Nesse processo de seleção dos livros, é pertinente buscar ajuda dos familiares, a fim de averiguar as preferências da criança. Deve-se analisar ainda o conteúdo do livro, verificando se o vocabulário é adequado à faixa etária da criança. Caso haja conteúdo incompreensível, sinônimos que não alterem o sentido do texto podem ser introduzidos.

A preparação do ambiente de leitura também é importante, logo, é preciso verificar se o espaço na escola e/ ou em casa é convidativo, ou seja, se há livros, almofadas etc, objetos que possam compor um canto de leitura. Se não for possível a produção do ambiente de leitura, sinalize para a criança onde a leitura será lida. Lembrando que é pertinente explicar para a criança o significado do canto da leitura, por que do uso dos livros e que atividade será desenvolvida no local.

Após essa etapa, é preciso formular um roteiro de perguntas, nos quais estratégias de qu perguntas, final aberto e identificação emocional serão utilizadas. Em relação às perguntas qu perguntas, final aberto e identificação emocional, elas devem ser realizadas quando o contador faz a leitura de duas páginas abertas do livro. As perguntas devem estar de acordo com a leitura lida, ou seja, é interessante que os vocábulos contidos na pergunta tenham sido

mencionados no momento da contação da história, por exemplo: “*era uma vez um gato peludo amarelo...*”, *quem é peludo? Gato*. E para que as perguntas sejam bem formuladas como também realizadas com mais precisão, o uso da técnica do *role playing* pode ser adicionado.

As estratégias de pausa intencional e atenção compartilhada são introduzidas, sobretudo quando o contador estiver prestes a virar a página do livro. Na pausa intencional o contador precisa ficar em silêncio por aproximadamente cinco segundos, olhando para a criança. Já em relação à atenção compartilhada, o contador deverá falar “*olha!*”, apontando para determinada imagem no livro, a fim de verificar a reação da criança sobre a cena em um tempo aproximado de cinco segundos.

As três estratégias de contação de história adotadas no PROLECA, que são: dramatização, onomatopeias e entonação foram pensadas na medida em que se entende que a leitura deve ser prazerosa e imaginativa para o ouvinte. Vale ressaltar que tais estratégias devem ser utilizadas durante todas as leituras, exceto no momento da formulação das perguntas e do uso do PEEP- hierárquico. O uso do *role playing* também pode ser utilizado pelo contador de histórias para treinar essas técnicas, como também a visualização de vídeos no *youtube*¹² sobre contação de história e/ ou realização de cursos de formação de contador de histórias.

Outra estratégia adaptada do RECALL e empregada no PROLECA consiste no PEEP – hierárquico, que significa *prompt* (dicas), *evaluate* (avaliar), *expand* (expandir) e *praise* (elogiar). Ressalta-se ainda que além do livro, são usados cartões de respostas visuais para fazer uso do PEEP. Os cartões contarão com três opções de respostas visuais, contendo uma resposta correta. Os cartões visuais podem ser usados mediante o uso dos símbolos gráficos, imagens do Google¹³, dentre outros. De modo geral, o PEEP é dividido em quatro níveis, a saber: a) Nível 1- responde espontaneamente, b) Nível 2- responde com três opções de suportes visuais, c) Nível 3- responde mediante resposta binária, e d) Nível 4- faz uso de resposta modelada.

A respeito das hierarquias do PEEP, é preciso ofertar a dica (pode ser o livro, caso seja o nível 1 ou os cartões respostas caso seja os níveis 2, 3 ou 4) para a criança e avaliar (esperar a criança responder por aproximadamente 5 segundos, sem quaisquer interferência) se a criança responder corretamente, o contador de história deve expandir o vocabulário (Gato! O Gato **preto**) e em seguida deve elogiá-la (Gato! O gato preto. **Muito bem!**). Mas se a resposta

¹² Youtube: site de compartilhamento de vídeos.

¹³ Google: é uma empresa multinacional de serviços online e software.

dada pela criança for incorreta ou ela não responder, o contador põe as mãos em cima da resposta incorreta e oferta outros níveis do PEEP. Caso ela chegue ao nível 4 e ainda assim não responder ou responder incorretamente, o contador deve colocar a mão da criança na resposta correta, fazendo uso das hierarquias de expansão e elogios.

1.6 Objetivos

Diante do apresentado e devido à carência de investigações científicas acerca de adaptações de técnicas de leitura dialógica, do RECALL e do uso de práticas de contação de história, o presente estudo propôs avaliar os efeitos do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - PROLECA nas habilidades de compreensão leitora e comunicativas em crianças com autismo com dificuldades na fala. E como objetivos específicos, o estudo se debruçou a:

- Verificar o repertório de vocabulário inicial e final da criança após a aplicação do LAVE.
- Avaliar o interesse da criança pela leitura.

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

O estudo foi realizado com uma criança do sexo masculino de cinco anos de idade, diagnosticado com autismo. Esta amostragem ocorreu por conveniência, que segundo Gil (2008) se dá quando o pesquisador seleciona elementos/ sujeitos de pesquisa por julgá-los representativos do total da população. Neste tipo de abordagem o rigor metodológico é menos exigente.

Para selecionar o participante, a pesquisadora utilizou diversos meios de comunicação, dentre eles se destacam o *facebook*¹⁴ e *WhatsApp*.¹⁵ Neles, em formato de texto foram informados os seguintes pontos: proposta/objetivo do estudo e os critérios de inclusão para o participante. Os critérios foram: a criança deveria ter diagnóstico de autismo, não apresentar fala articulada, com faixa etária variando entre 4 a 5 anos de idade e apresentar problemas em relação a compreensão leitora. Também foi realizada uma conversa informal com os pais das crianças pré-selecionadas, objetivando obter mais informações acerca das características do participante.

Pedro¹⁶, participante escolhido para o estudo, de classe média alta, frequenta um centro de estimulação clínico- terapêutico e educacional privado e sem fins lucrativos para pessoas com necessidades especiais na cidade do Rio de Janeiro, recebendo atendimento psicológico e psicopedagógico por uma psicóloga com mais de trinta anos de experiência com pessoas com autismo e fonoaudiológico e psicomotor por uma fonoaudióloga com vasta atuação na área. Pedro também frequenta uma escola bilíngue, participando de aulas de judô, futebol e natação, além de realizar atividades extraescolares de musicoterapia e ecoterapia.

O participante do estudo nasceu de parto cesárea e logo nas primeiras semanas de vida, a mãe, Paola¹⁷, relatou que ele sentia muita cólica, chorava muito, ficava sempre muito parado, apático e fatigado quando amamentado. Diante disso e logo percebendo que tinha

¹⁴ Facebook: é uma mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook.

¹⁵ WhatsApp: é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para Android e outras plataformas.

¹⁶ Nome fictício da criança.

¹⁷ Nome fictício da mãe.

algo de errado com Pedro, à mãe o levou para um pediatra que para sua surpresa, na primeira consulta, alegou que ele era um bebê “irritado”.

Embora a mãe não tenha concordado com a análise do pediatra, um mês depois retornou até seu consultório, exemplificando todos os comportamentos que Pedro apresentava, acrescentando que a respiração da criança estava muito rápida e o seu diafragma costumava afundar com bastante intensidade, sendo mais evidenciado no momento da amamentação, cujas expressões faciais eram de muita lassidão. O pediatra, após ouvir o relato da mãe, pontuou que tais quadros clínicos poderiam ser considerados sopro no coração.

Ao receber a notícia do possível quadro clínico da criança, a família o levou até uma clínica especializada em cardiologia infantil, no qual descobriu que Pedro tinha uma má formação grave e rara, denominada de conexão venosa pulmonar anômala total obstrutiva, acompanhada de hipertensão pulmonar e fígado aumentado. Na ocasião, os especialistas salientaram que Pedro tinha pouco tempo de vida e que uma cirurgia deveria ser feita com a máxima urgência, pois havia pouca oxigenação no corpo da criança. Então, aos dois meses de vida Pedro passou por intervenção cirúrgica, ficando onze dias internado, sofrendo infecções dolorosas durante o pós-operatório.

Cabe frisar que em razão da complexidade do processo cirúrgico, Pedro ficou impossibilitado de tomar vacinas correspondentes a sua idade durante sete meses, logo o deixando o tempo todo dentro de casa, apresentando refluxos, choros ao engatinhar, provavelmente por causa das dores no osso esterno, localizado na parte anterior do tórax.

Depois de um ano e um mês de cirurgia, Pedro foi liberado para frequentar uma creche, onde passou três meses para se adaptar. Quando completou um ano e seis meses, a psicóloga da creche relatou para a mãe que Pedro estava a maior parte do tempo ausente na sala de aula, onde apresentava choros contínuos, querendo estar somente no pátio escolar. A mãe, que já havia percebido que a criança não gostava de brinquedos, ficava olhando fixo para o chão e ventilador, chorando e batendo a cabeça sem motivo aparente, com dificuldade para dormir, não direcionando o olhar para os pais e apresentando falta de sorriso responsivo no ambiente familiar, comportamentos estes que fizeram os pais procurar ajuda médica para entender o que estava acontecendo com a criança.

Na ida ao médico, a mãe obteve como resposta diagnóstica o seguinte dizer: “espere o tempo da criança, não há nada de errado com o seu filho”. A mãe não satisfeita como que havia escutado procurou um neurologista que logo em sua primeira análise, ressaltou que a criança tinha suspeita de autismo. Assim sendo e após essa observação, Pedro foi avaliado por uma psiquiatra que com um ano e oito meses de vida o diagnosticou com autismo.

Vale ressaltar que a psiquiatra de Pedro levou certo tempo para diagnosticá-lo, fazendo isso apenas pela insistência da mãe que queria que o filho tivesse seus direitos preservados. A psiquiatra também acreditava que o processo de intervenção cirúrgica, poderia ter sido um fator para o agravamento do desenvolvimento da criança.

Com a confirmação do laudo, Pedro tem sido desde então acompanhado por diversos profissionais, como: pediatra, psiquiatra, fonoaudióloga, psicóloga e cardiologista. A consulta ao cardiologista deve-se ao fato da intervenção cirúrgica não ter sido suficiente para resolver seus problemas cardíacos.

2.2 Agente de intervenção

No presente estudo, a pesquisadora atuou como intervencionista. Ela é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, tendo experiências com alunos com necessidades educacionais desde 2012. Atualmente desenvolve pesquisas acerca dos seguintes temas: Transtorno do Espectro Autista, Comunicação Alternativa e formação de professores.

2.2.1 Assistentes de pesquisa

No estudo participaram duas assistentes de pesquisa. As assistentes eram alunas do sexto período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. As assistentes não tinham experiência com alunos com deficiência.

2.3 Local

O estudo foi realizado no canto da leitura, espaço situado no Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa - LATECA da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. O laboratório atende alunos de graduação e pós- graduação, sendo referência

em estudos científicos de pessoas com deficiências. O canto da leitura tem aproximadamente um metro e meio quadrado, revestido de tapetes, almofadas e cortinas para receber a criança. A iluminação e ventilação (ar condicionado) são artificiais e a proposta do ambiente foi deixar o local bem próximo da realidade de uma sala de leitura.

A seguir, a figura 1 mostra o canto da leitura, espaço utilizado com a criança durante a leitura.



2.4 Materiais

Os materiais utilizados nesse estudo foram: impressora, plastificadora, câmera filmadora Sony, computador, roteiros com cartões pictográficos (CAA) com imagens do Google, livros contendo imagens coloridas e em preto em branco, carros com funcionamento de roda, bolas (verde, azul e vermelha) pequenas e de plástico, xícara, colher, boneca de brinquedo média, uma caixa de papelão retangular, lápis de cor, papel, livros, cabo de vassoura (simulando um cavalo), velcro, papel A4, caneta, cola, adesivos, pompons, tapete, e fitas.

A figura 2 exhibe alguns dos materiais e recursos que foram utilizados com a criança.

Figura 2 - Materiais e recursos utilizados no estudo



2.5 Delineamento de pesquisa

Para o presente estudo foi realizada uma pesquisa experimental intrassujeito com delineamento de retirada do tipo A-B-A-B. A condição A consistiu na linha de base e a B na intervenção. Tal delineamento permite que o pesquisador introduza e retire sistematicamente e repetidas vezes procedimentos de intervenção (NUNES e WALTER, 2014). Neste tipo de abordagem, dois tipos de variáveis¹⁸ foram operacionalizadas: independentes e dependentes.

¹⁸ As variáveis são eventos, situações, comportamentos e características individuais que assumem dois ou mais valores distintos, sejam elas de caráter qualitativo ou quantitativo (ROUEN, 2012).

2.6 Variáveis

As variáveis independentes (VI) são sempre manipuladas pelo pesquisador, já as variáveis dependentes (VD) se referem ao fenômeno observado, ou seja, aqueles que podem ser mensurados através dos efeitos da introdução da variável independente (NUNES, 2013).

Considerando que o objetivo do estudo foi averiguar os efeitos das estratégias do PROLECA – Programa de leitura e comunicação para crianças com autismo, pela pesquisadora quanto à compreensão leitora de uma criança com autismo sem fala articulada, as seguintes variáveis serão apresentadas:

- a) Variável independente: emprego das estratégias do PROLECA pela pesquisadora.
- b) Variáveis dependentes: as respostas da criança quanto à compreensão leitora.

2.7 Procedimento geral e instrumentos

Conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre ética em Pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética/ Plataforma Brasil em 13/12/2016, recebendo parecer nº 63982616.4.0000.5282 por atender os critérios da Resolução nº 466/2012.

A pesquisadora recebeu indicações de três crianças com autismo, sendo que apenas uma delas apresentava os critérios estabelecidos pelo estudo. Por meio de mensagens e telefonemas, a mãe da criança foi procurada pela pesquisadora, no qual explicou a proposta, perfil e o tempo médio que o estudo seria realizado. Logo e com todas as condições necessárias averiguadas, a mãe da criança foi convidada a participar do projeto de pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo ainda autorização para a exibição de fotografias, filmagens e divulgação em eventos científicos.

Para clarear o leitor acerca dos procedimentos da pesquisa, cada etapa será descrita abaixo:

(1) Avaliação

Nesta fase o objetivo foi avaliar questões sócio- econômicas, avaliação da comunicação receptiva e expressiva, interacionais, grau de autismo e habilidades de leitura da criança. Os instrumentos utilizados pela pesquisadora foram: entrevista (DELEGRACIA; MANZINI; DELIBERATO, 2007) aplicação do *Childhood Autism Rating Scale - CARS* (PEREIRA, 2007), e lista de avaliação de vocabulário expressivo - LAVE da criança como a mãe (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997). Já com a criança foi aplicado teste de avaliação da linguagem (MENEZES, 2004) e o teste não padronizado de avaliação de leitura.

A seguir, os procedimentos de todas as especificidades dos instrumentos de avaliação serão elucidados:

A. Entrevista semiestruturada: Optou-se por realizar uma entrevista (Anexo H, página 134) baseada no protocolo de avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar (DELEGRACIA; MANZINI; DELIBERATO, 2007), no intuito de avaliar as rotinas e interesse da criança, bem como as suas habilidades comunicativas. Esse instrumento também permite que o responsável da criança pontue aspectos relevantes do comportamento da criança e as formas comunicativas e interativas que o mesmo exerce dentro e fora do âmbito familiar.

Vale ressaltar que a entrevista será submetida a uma **análise de conteúdo**, cuja técnica **temática categorial** será realizada (BARDIN, 2004). Tal técnica permite colher os dados, categorizando e o uniformizando-os. Após analisar a entrevista será verificada a presença de temas diversos, que por seguinte, serão reanalisadas e reagrupadas, de modo a formar supercategorias.

B. Childhood Autism Rating Scale - CARS : A escolha do *Childhood Autism Rating Scale - CARS* (PEREIRA, 2007) (Anexo F, página 125) se deu pelo fato do responsável poder elencar os comportamentos da criança, bem com pontuar suas impressões mediante o desenvolvimento do mesmo. Essa escala possui quinze itens que tem como característica identificar que tipo de autismo a criança apresenta. A pontuação é dada da seguinte maneira: 1 ponto é considerado normal, 2 pontos é levemente anormal, 3 pontos é moderadamente anormal e 4 pontos condiz a autismo severo. Intervalos de 0,5 ponto também é admitido no CARS. Após pontuar os quinze itens, uma pontuação é dada para a criança, a saber: <30 pontos = normal; > 30 < 36,5 pontos = autismo leve-moderado, e > 37 pontos = autismo severo.

C. Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo- LAVE: O LAVE foi usado no presente estudo de forma **informal** pelo fato da criança ter bastante dificuldade de ser compreendida, realizando alguns sons e gestos quando almejava algo. Neste estudo, o LAVE também foi empregado no intuito de averiguar o repertório de vocabulário inicial e final da criança. O LAVE (Anexo G, página 133) foi desenvolvida em 1989 por Rescorla e traduzida e adaptada no Brasil por Capovilla e Capovilla em 1997. O LAVE é um instrumento de avaliação do vocabulário expressivo, que consiste na aplicação de questionário e de uma lista com 307 palavras, dividida em 14 categorias semânticas (Comidas, brinquedos, ambiente, animais, partes do corpo, lugares, ações, casa, objetos, pessoas, roupas, veículo, modificadores e outros). No questionário, perguntas são realizadas para obter informações acerca da criança e da família. Na lista, a família, preferencialmente a mãe, deve preencher quantas e quais palavras espontâneas a criança reproduz.

D. Teste de avaliação da linguagem - ADL: O teste de avaliação da linguagem (Anexo E, página 124) (MENEZES, 2004), foi usado nesse estudo para verificar o desenvolvimento da linguagem da criança, bem como o vocabulário expressivo e receptivo da mesma. O teste foi aplicado por uma fonoaudióloga especializada em linguagem.

E. Teste não padronizado de avaliação de leitura: A pesquisadora ainda utilizou o teste não padronizado de avaliação de leitura (Apêndice A, página 112) objetivando verificar se a criança tinha **interesse** por livros, fazia leitura espontânea e imaginativa, demonstrava interesse pela história contada pelo adulto, identificava os personagens, direcionava o olhar para a história e respondia as solicitações de leitura expressa pela pesquisadora. Vale ressaltar que o teste não padronizado de avaliação de leitura foi um instrumento criado pela pesquisadora e que os dois livros usados no teste tinham o mesmo nível de complexidade e eram do mesmo tamanho.

2.8 Procedimentos Específicos: Coleta e análise dos dados

(1) Treinamento das assistentes de pesquisa

A pesquisadora se reuniu no laboratório com duas assistentes de pesquisa para discutirem as estratégias da Leitura Dialógica (LD), bem como o programa interventivo de ensino RECALL, práticas de contação de história e suas possíveis adaptações, originalizando mais tarde a criação do PROLECA. Essas discussões foram pautadas na leitura de artigos

científicos, bem como na análise de vídeos de contação de histórias, cuja mediação fazia uso de técnicas da LD.

Para esse estudo, vinte livros foram comprados e cento e vinte e um foram doados e emprestados para a pesquisadora, totalizando cento e vinte três obras acerca de temas diversos. Vale frisar que vinte, dos cento e vinte e um livros, foram obtidos mediante a divulgação informal da pesquisadora que foi, sobretudo, através das mídias sociais (*Facebook e WhatsApp*), sendo que dos cento e vinte três livros, somente dezesseis foram utilizados pela pesquisadora.

Os livros foram escolhidos após as assistentes realizarem uma: a) leitura flutuante, isto é, leitura rápida do livro, b) leitura criteriosa (as assistentes liam o livro novamente, apontando os possíveis problemas estruturais), c) inspeção das imagens contidas nos livros e d) perguntas que estimulassem o envolvimento da criança.

Após esse processo de seleção, a pesquisadora e as assistentes de pesquisa montavam um roteiro de perguntas para cada página do livro, objetivando simular uma contação da história. Na contação, o nível de dificuldade do livro, bem como o vocabulário apresentado e a relação que o mesmo continha com as imagens eram analisadas pelas assistentes e pesquisadora, que também averiguavam o estado em que os livros se encontravam e as possíveis adaptações que poderiam ser feitas antes de iniciar a leitura com a criança. Também foram realizadas leituras com uso de dramatização, onomatopeias e entonação, a fim de proceder treinos de momentos de contação de história. A pesquisadora e/ ou assistente, após as leituras, davam feedbacks sobre a desenvoltura do interlocutor mediante o uso de técnicas de contação de história. Vale ressaltar que os feedbacks eram de caráter subjetivo.

Com a escolha dos livros, a pesquisadora e as assistentes de pesquisa, confeccionaram roteiros de perguntas no *Word* e no *Power point*, como também pesquisaram imagens no *Google* que correspondessem à leitura, bem como as perguntas formuladas. Lembrando que a pesquisadora instruiu as assistentes a procurarem imagens representativas dos desenhos, a fim de facilitar a compreensão e visualização da criança durante o momento da leitura.

Os roteiros de perguntas de cada livro passavam por supervisão da pesquisadora que verificava o tamanho e acabamento do material, pois como havia material plastificado (com pontas afiadas), corria o risco de machucar a criança no momento da leitura. As assistentes também imprimiram e plastificaram os materiais confeccionados, sendo instruídas ainda a utilizarem a câmera filmadora, de modo que não comprometesse a obtenção dos dados.

As assistentes foram treinadas a codificar as sessões experimentais, assinalando a frequência de ocorrências das variáveis mensuradas. Por motivos pessoais, uma das

assistentes teve que sair do estudo. Logo, o treinamento foi finalizado quando a assistente e a pesquisadora alcançaram um índice de 75% de concordância em três sessões experimentais para cada variável averiguada.

(2) Linha de base

Nesta etapa, a pesquisadora leu a história para a criança utilizando os dois primeiros níveis¹⁹ do PEEP – *Prompt (dicas), Evaluate (Avaliar), Expand (Expandir), Praise (Elogiar)*. As hierarquias de **Expandir** e **Elogiar** não eram ofertados caso ela respondesse as solicitações da pesquisadora. Sendo assim, a linha de base procedeu da seguinte maneira: a cada duas páginas abertas lidas pela pesquisadora, uma pergunta era demandada para a criança, no qual teria cinco segundos para responder a solicitação do adulto. Caso a criança respondesse incorretamente ou não respondesse, a pesquisadora formulava novamente a questão e deixava à vista da criança três opções de respostas visuais, sendo uma delas a opção correta. Se a criança respondesse corretamente, incorretamente ou não respondesse, a pesquisadora falava “ok” e retomava a leitura do livro.

Optou-se por realizar perguntas de identificação emocional, final aberto e Qu perguntas²⁰ pelo fato da criança possuir nível linguístico de primeiras palavras.

Todas as sessões foram filmadas em um tempo médio de seis minutos. As filmagens foram transcritas e categorizadas pela assistente de pesquisa. Lembrando que nesta fase, a pesquisadora não ofertou nenhuma dica para a criança acerca das respostas corretas.

A seguir, os livros utilizados na linha de base serão apresentados abaixo:

Tabela 1 - livros escolhidos para a linha de base 1 e 2.

| Título do livro | Autor | Edição | Ano de publicação |
|------------------------|-------------------|------------------------------|--------------------------|
| O canguru campeão | Eunice Braido | Editora FTD S.A | 2010 |
| Apple Jack | Não citado | Ciranda cultural | 2016 |
| O gafanhoto e o sol | Não citado | DCL Editora | 2000 |
| O novo amigo | Sergio Merli | Editora FTD S.A | 2010 |
| João e o pé de feijão | Ciranda cultural | Ciranda cultural | 2014 |
| O pintinho pelado | Cristina Luna | Editora ao livro técnico | 1986 |
| A galinha ruiva | Não citado | Editora FTD S.A | 2009 |
| Os três porquinhos | Mauricio de Souza | Mauricio de Souza Editora | 2008 |

Fonte: Silva (2018)

¹⁹ Nível 1- A criança responde espontaneamente sem ajudas visuais. Nível 2- A pesquisadora mostra três opções de respostas visuais para a criança.

²⁰ Perguntas de vocabulário, exemplo: Quem come cenoura? “coelho”.

As filmagens foram realizadas no canto da leitura pela assistente de pesquisa. Nas análises foram observadas as ocorrências de comportamentos: fora da tarefa, atenção direcionada, ocorrência de formas de palavra, níveis de apoio utilizado pela criança e ocorrências de respostas espontâneas corretas.

(3) Intervenção

Na intervenção, a pesquisadora iniciava a leitura do livro, intercalando com perguntas de identificação emocional, qu perguntas e final aberto, avaliando em um intervalo de cinco segundos a resposta dada pela criança. Se a criança respondesse corretamente, a pesquisadora parafraseava a sua resposta, com expansão do vocabulário, seguidos de elogios pelo acerto. Caso a criança não respondesse ou respondesse incorretamente, as hierarquias de correção do PEEP²¹ eram utilizadas pela pesquisadora. A pesquisadora também fazia uso pontual²² de estratégias de Atenção compartilhada e Pausa intencional.

Em se tratando de estratégias de contação de história, como: dramatização, onomatopeia e entonação, elas eram usadas durante as leituras **exceto** quando as perguntas eram demandadas para a criança. E para obter dados acerca da fidedignidade da implementação do protocolo do PROLECA, no qual também foi adaptado do RECALL de Whalon (2015) e Walter (2017), o manual de codificação foi analisado pela assistente de pesquisa e pesquisadora, obtendo mais de 80% de confiabilidade de aplicabilidade.

Tabela 2: livros escolhidos para as intervenções 1 e 2

| Título do livro | Autor | Edição | Ano de publicação |
|------------------------------|-------------------|------------------------------|--------------------------|
| O sapo sapeca | Cristina Luna | Editora Livro Técnico | 2008 |
| O patinho feio | Mauricio de Souza | Editora Maurício de Souza | 2008 |
| O lobo e os sete cabritinhos | Não citado | Girassol Brasil Edições Ltda | 2004 |
| Chapeuzinho vermelho | Ciranda cultural | Ciranda cultural | 2014 |

²¹ PEEP hierárquico: Nível 1- A criança responde espontaneamente sem ajudas visuais. Nível 2- A pesquisadora mostra três opções visuais e a criança responde corretamente. Nível 3- A criança acerta quando a pesquisadora mostra duas opções visuais. Nível 4- A criança erra mesmo com as opções de dicas anteriores e a pesquisadora mostra a resposta correta.

²² Pontual: a atenção compartilhada e a pausa intencional eram usadas conforme as orientações do protocolo do Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo- PROLECA.

| Título do livro | Autor | Edição | Ano de publicação |
|------------------------------------|--------------|------------------|--------------------------|
| A assembleia dos ratos | Não citado | Ciranda cultural | 2014 |
| A raposa e a cegonha | Não citado | Ciranda cultural | 2016 |
| O rato do campo e o rato da cidade | Não citado | Ciranda cultural | 2016 |
| A cigarra e a formiga | Não citado | Ciranda cultural | 2016 |

Fonte: Silva (2018)

(4) Definição das categorias

No presente estudo, a primeira categoria a ser observada se refere ao comportamento “**fora da tarefa**”. Nele, a criança se levanta do canto da leitura; vira o rosto de lado quando a pesquisadora está lendo, permanecendo por mais de 10 segundos na mesma posição; coloca as mãos nos ouvidos; emite vocalizações que não corresponde a história contada. Já no comportamento **Atenção direcionada** a criança conduz o olhar para a pesquisadora e para o livro concomitantemente durante ou mais de 3 segundos. Ressaltando que esse comportamento deve ser realizado de forma espontânea pela criança. E a pesquisadora **não** pode dar dicas e/ ou instruções de leitura para a mesma.

Também serão apresentadas as **formas comunicativas** dadas pela criança mediante as verbalizações da pesquisadora. Neste comportamento foram observadas cinco formas comunicativas, a saber: a) Verbal: A criança expressa de forma articulada a resposta quando solicitado pela pesquisadora no momento da leitura; b) Vocalização: A criança responde através de sons (vocábulo silábico e/ ou vocábulo incompleto) a solicitação da pesquisadora; c) Gestual: A criança aponta para o livro; leva a mão da pesquisadora até o livro; d) Uso de cartões: A criança aponta para o roteiro de perguntas; e) Mista: Mistura duas categorias simultaneamente para responde as solicitações da pesquisadora.

Outro comportamento observado consiste no **nível de apoio utilizado pela criança**, que são: Nível 1- A criança responde espontaneamente; Nível 2 - A criança usa três opções de respostas visuais; Nível 3- A criança utiliza duas opções de respostas visuais; Nível 4- A criança faz uso de uma resposta visual e Nível 5- A criança não responde mesmo após ter recebido as dicas do PEEP. A cada nível de apoio ofertado, a pesquisadora deverá esperar a resposta da criança durante cinco segundos. Neste comportamento será considerado o nível de apoio que a criança utilizou para responder a pesquisadora, independentemente da resposta ser correta ou incorreta.

Por fim, as **ocorrências de respostas corretas**, no qual a pesquisadora faz a pergunta para a criança e espera que a mesma responda em um intervalo de cinco segundos a pergunta solicitada.

(5) Análise de conteúdo

No estudo, optou-se por realizar uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas com a mãe da criança. A análise de conteúdo consiste em um "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 2009, p. 44). Tal técnica tem como objetivo averiguar o que está contido de forma explícita no texto para obtenção de indicadores que der condições necessárias para fazer as tomadas de inferências.

Para fins de investigação, uma análise temática categorial, que consiste em um tipo de análise de conteúdo foi utilizada (BARDIN, 2004), visto que tal técnica garante a extração dos dados, categorizando e uniformizando-os de modo a permitir análises mais acessíveis e susceptíveis de interpretação.

Ressalta-se que antes da realização das análises, as entrevistas foram filmadas e transcritas verbatim pela assistente de pesquisa. Com o término do processo de transcrição, o material coletado foi analisado pela pesquisadora com o objetivo de verificar a presença de temas (categorias) recorrentes na fala da mãe. As categorias encontradas foram analisadas e reagrupadas, formando super categorias (grandes temas), que foram: a) comunicação, b) interação, c) família, d) personalidade da criança, e, e) relação da criança com a leitura.

(6) Inspeção visual dos gráficos

Para analisar o desempenho dos comportamentos de ocorrências “Fora da tarefa” e “Atenção Direcionada” do participante, foi implementado o método de sobreposição, denominado de *Percentage of Nonoverlapping Data – PND*. O PND é segundo Scruggs et Mastropieri (1986) uma porcentagem de pontos da fase de intervenção que não se sobreponham aos pontos da fase de linha de base. O cálculo é determinado pelo seguinte algoritmo:

- 1 –Identificar a mudança pretendida.

2 – Desenhar uma linha reta a partir do ponto mais alto (ou mais baixo) da linha de base e contar o número de pontos da intervenção que estejam acima (ou abaixo) dessa linha.

3 – Subtrair o número de sessões pelo número de pontos contados acima (ou abaixo) da linha reta, dividir pelo número total de pontos das sessões e multiplicar o resultado por 100.

4 – Se houver delineamento, por exemplo, do tipo ABAB, somam-se os numeradores entre si, como também os denominadores (não é uma adição usual de frações). Então, divide-se o numerador resultante com o denominador resultante e multiplica por 100.

5 – Ao encontrar a porcentagem, observar a eficiência da intervenção.

Por exemplo: se na linha de base ocorreram cinco sessões em que o ponto mais baixo for quatro, e na fase de intervenção ocorreram também cinco sessões em que um ponto esteve abaixo de quatro, e outro ponto exatamente em quatro, o PND é $3/5$, pois são três pontos acima do ponto mais baixo da linha de base.

Com o uso do PND é possível observar se a intervenção é responsável pela mudança do comportamento do sujeito. O resultado do PND determina a eficiência da intervenção. Se o PND é maior que 70%, a intervenção é efetiva. Se estiver entre 50% e 70 %, a intervenção é efetivamente questionável. Mas se estiver abaixo de 50%, o efeito da intervenção não é observado.

2.9 Fidelidade da implementação da variável independente

Em uma pesquisa de cunho experimental é de suma importância apresentar os dados da variável independente com cautela. O cuidado referente à amostragem da VI, segundo Nunes e Walter (2014) permite dizer que os procedimentos de intervenção foram organizados como também realizados pelo experimentador. Para Seidl de Moura e Nunes (1998) esse fenômeno corresponde à fidelidade da implementação da variável independente.

No estudo, houve oito sessões no qual foi introduzida a variável independente. Logo, a assistente de pesquisa bem como a pesquisadora categorizaram 25% das sessões experimentais. As sessões foram selecionadas randomicamente pela pesquisadora. E para verificar a confiabilidade do estudo cada pergunta realizada no roteiro de intervenção foi analisada, a fim de averiguar a consistência ou inconsistência da aplicabilidade da VI. Define-

se X para o número de perguntas realizadas pela pesquisadora. Se $X < 3$, então o acordo entre os juízes é inconsistente. Caso contrário, isto é, se $X \geq 3$, então o acordo é consistente.

No **anexo I (Pág. 140)**, é possível verificar que as categorias: formula pergunta do roteiro, expande o vocabulário, fornece dicas visuais (PEEP) e elogio, obtiveram mais de 80% de concordância, configurando-se como consistentes. Isto implica em dizer que os acordos entre os juízes obtiveram um índice de 100 % de fidelidade. Já as categorias, atenção compartilhada, pausa intencional, ajudas visuais, livro, qu perguntas, final aberto, identificação emocional, dramatização, onomatopeia e entonação também adquiriram total acordo entre os observadores.

2.10 Índice de concordância Inter observador

Para assegurar a fidedignidade do estudo (Apêndice B, pág 113), uma avaliação de concordância entre os Inter observadores foi realizada. Logo, as sessões experimentais foram categorizadas pela assistente de pesquisa (1º juiz), que recebeu instruções acerca das estratégias do Programa de Leitura para Crianças com Autismo – PROLECA. E 25 % das sessões experimentais da linha de base 1 e 2 e da intervenção 1 e 2 foram randomicamente selecionadas pela pesquisadora (2º juiz). O índice de concordância foi calculado a partir da formula propostas por Hersen e Barlow (1977), a seguir:

$$IF = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Assim, a média dos índices de fidedignidade do estudo foi de 97,5%. Os dados com todos os índices serão possíveis de serem observados na tabela que se encontra no **Apêndice 2 (Pág. 113)**.

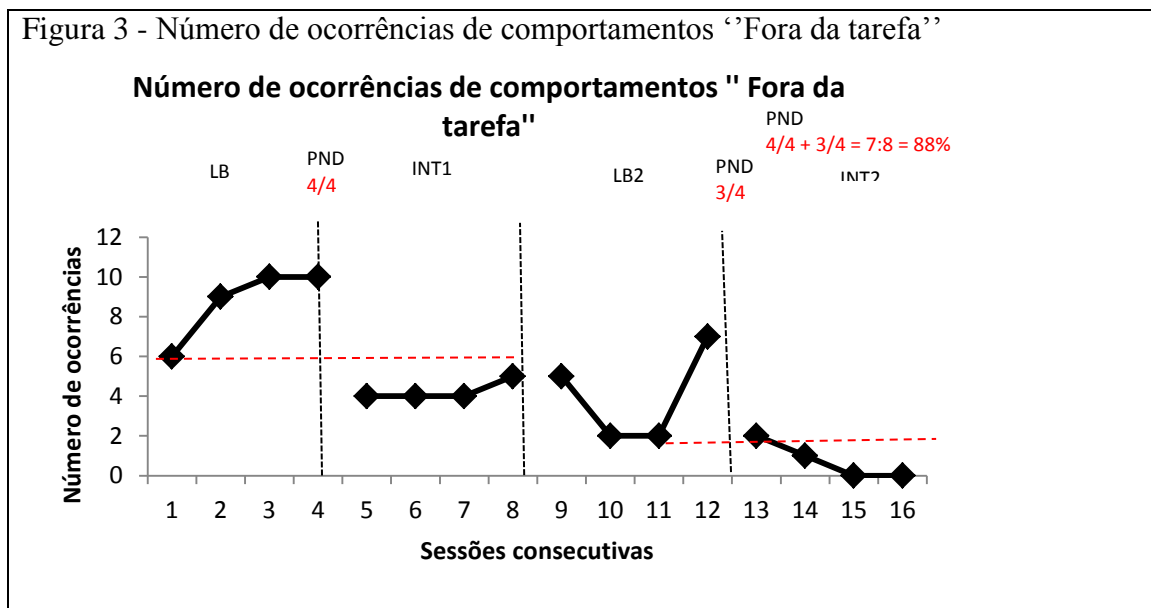
3 RESULTADOS

Os resultados do estudo serão apresentados em duas partes. A primeira consiste nas análises das seguintes categorias, a saber: fora da tarefa, atenção compartilhada, respostas espontâneas corretas da criança, topografia de respostas espontâneas e respostas da criança mediante aos níveis de apoio ofertados pela pesquisadora. Após a inspeção visual dos gráficos, a segunda parte dos resultados corresponderá às análises dos instrumentos de avaliação: entrevista com a mãe, o Childhood Autism Rating Scale – CARS, a lista de avaliação de vocabulário infantil, o teste de avaliação de linguagem e o teste não padronizado de leitura.

Diante do exposto e para facilitar a compreensão dos gráficos, os comportamentos de cada categoria serão exemplificados. A seguir, na figura 3, verificaremos as ocorrências de comportamentos de Pedro “fora da tarefa” no momento da leitura. **Exemplo do comportamento fora da tarefa:** no momento em que o adulto estava lendo o livro para Pedro, ele se levantava do canto da leitura e/ ou virava o rosto de lado, permanecendo por mais de 10 segundos na mesma posição. Abaixo, segue um trecho da contação da história do livro o canguru campeão.

Pesquisadora: *Pedro, vamos ouvir a historinha? Vem ver como é legal!* Nesse momento Pedro olha para baixo e põe as mãos nos ouvidos, demonstrando falta de interesse no que lhe foi demandado. **Pesquisadora:** *Era uma vez um canguru que tinha cor rosa e adorava [...] Pedro se levanta do canto da leitura, vocalizando “mamã”, indo ao encontro da porta de saída do laboratório. [Data: 31- 01- 2017].*

Figura 3 - Número de ocorrências de comportamentos “Fora da tarefa”



Percebe-se que na linha de base 1, Pedro apresentou de forma ascendente mais comportamentos fora da tarefa. Já no procedimento de intervenção 1, houve um declínio relevante acerca das ocorrências. Na linha de base 2, cujo objetivo foi à retirada da intervenção, nas sessões 8 e 9 a ocorrência de comportamentos fora da tarefa teve uma leve ascendência, diminuindo nas sessões 10 e 11 com curva ascendente na última sessão. Sendo que na intervenção 2, verificou-se que a incidência de comportamentos fora da tarefa diminuiu substancialmente, sobretudo nas últimas duas sessões.

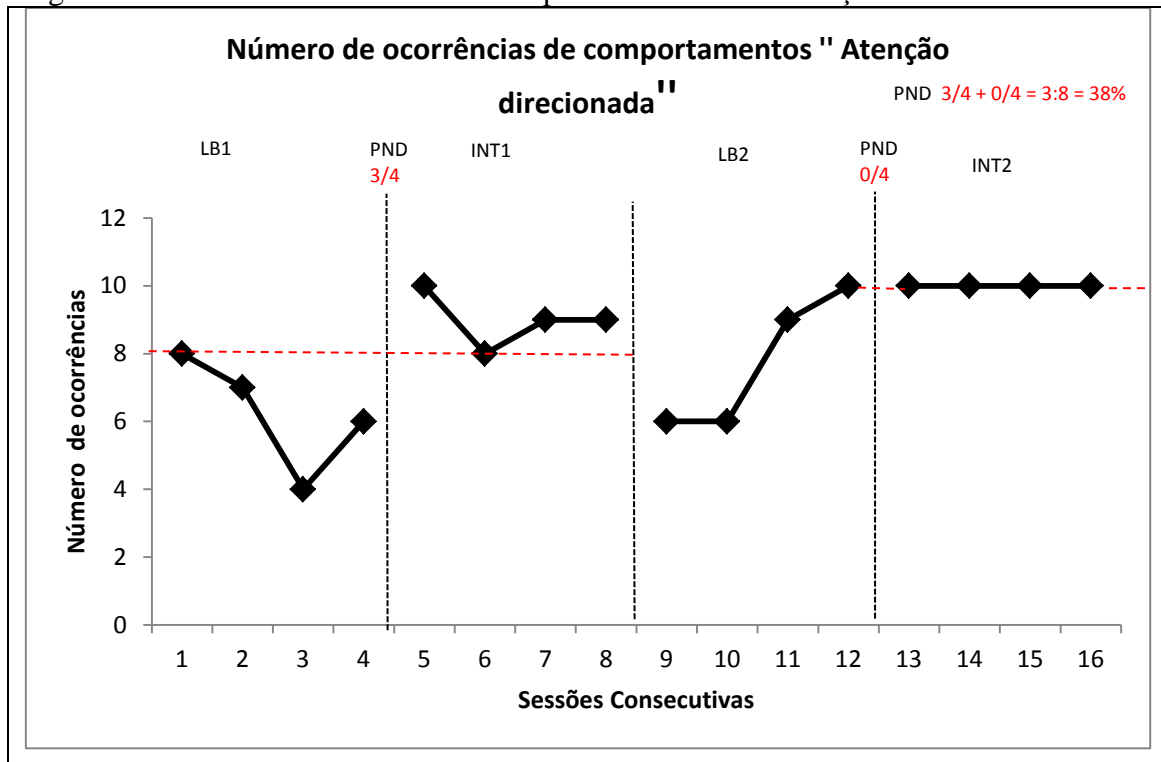
Além disso, nota-se que na figura 3 o PND apontou que na primeira fase (linha de base 1 e intervenção 1) obteve-se $4/4$, utilizando como referência o ponto mais baixo da linha de base. Entretanto, na segunda fase (linha de base 2 e intervenção 2), o PND obtido é $3/4$, pois o ponto da sessão 13 sobrepõe a linha de referência. Portanto, o PND total é $(4/4 + 3/4) \times 100 = (7/8) \times 100 = (0.875) \times 100 \approx 88\%$.

Por fim, verifica-se que houve um efeito de carreamento, pois após a intervenção 1, a linha de base 2 apresentou um número de ocorrências significativamente diferente em relação à linha de base 1, em que foi observado a diminuição do comportamento fora da tarefa. Tal fato sugere que o participante obteve menor ocorrências de respostas fora da tarefa, podendo ter ‘‘aprendido’’ tal comportamento após ter sido submetido a condição de experimento.

Abaixo, na figura 4, o comportamento de ‘‘ Atensão Direcionada’’ será ilustrado. **Exemplo do comportamento Atensão Direcionada (AD):** Neste caso foi percebido se a criança direcionava o olhar para o livro e pesquisadora concomitantemente e voluntariamente durante três segundos no momento da leitura. A seguir, segue o trecho da contação da história do livro o gafanhoto e o sol.

Pesquisadora: Pedro era uma vez um gafanhoto que queria muito ir até o sol [...]. Após a explanação da pesquisadora, Pedro olha para a pesquisadora e para o livro, mas rapidamente vira o rosto em direção contrária. [Data: 07- 02- 2017].

Figura 4 - Número de ocorrência de comportamentos de ‘Atenção Direcionada’



Na figura 4 verifica-se que a ocorrência de comportamentos de Atenção Direcionada na linha de base 1 foi ascendente nas duas primeiras sessões, tendo um declínio leve na segunda sessão e um decréscimo mais acentuado na terceira sessão, com uma leve ascendência na quarta sessão. Já na intervenção 1, percebe-se que a primeira sessão foi superior ao ponto máximo da linha de base 1, com um leve declínio na sessão 6. Contudo, nota-se que a ocorrência de comportamentos de AD se manteve superior e estável nas duas últimas sessões da intervenção 1.

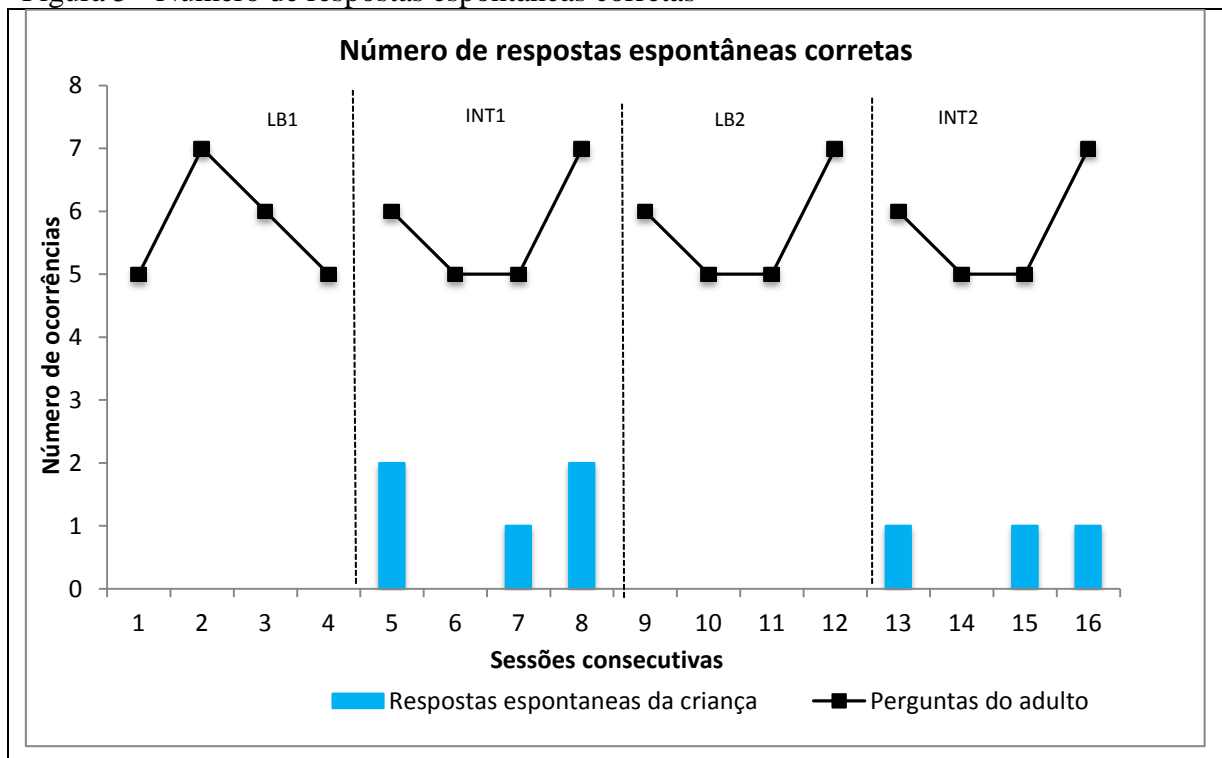
Na linha de base 2, averigua-se que nas duas primeiras sessões houve um declínio considerável de ocorrências de comportamentos de Atenção Direcionada, sendo que nas últimas duas sessões a ascendência de comportamentos ocorreu de modo substancial. Já na intervenção 2, percebe-se que a ocorrência de comportamentos de AD não declinou e se manteve estável durante todas as sessões.

Além disso, nota-se que na figura 4 o PND apontou que na primeira fase (linha de base 1 e intervenção 1) obteve-se 3/4, utilizando como referência o ponto mais alto da linha de base. Note que o ponto da sessão 6 sobrepõe a linha de referência. Já na segunda fase (linha de base 2 e intervenção 2), o PND obtido é 0/4, pois todos os pontos da intervenção 2 sobrepõem a linha de referência. Assim, o PND total é $(3/4 + 0/4) \times 100 = (3/8) \times 100 = (0.375) \times 100 \approx 38\%$.

No final, observa-se que houve o aparecimento do efeito de carreamento, na medida em que após a intervenção 1, a linha de base 2 apontou ocorrências ascendentes de comportamento de AD maiores ao número de ocorrências em comparação a linha de base 1. Tal dado sugere que o participante ao ser submetido a condição de experimento, obteve mais ocorrências de respostas, podendo ter ‘aprendido’ o comportamento desejado pela pesquisadora.

A seguir, na figura 5, as ocorrências de respostas espontâneas corretas de Pedro no período da contação da história serão apresentadas. **Exemplo do comportamento respostas espontâneas corretas:** A pesquisadora iniciava a história com a criança e demandava uma questão para que a mesma respondesse. Neste caso foi verificado se as respostas dadas pela criança estavam de acordo com o script estabelecido pela pesquisadora.

Figura 5 - Número de respostas espontâneas corretas



Observa-se na figura 5 que não houve ocorrência de respostas corretas na linha de base 1. Já na intervenção 1, verifica-se que a criança apresentou resposta correta na quinta sessão, com declínio considerável na sexta sessão, todavia, nota-se que nas últimas duas sessões houve uma ascendência significativa de respostas corretas.

Na segunda linha de base, verificou-se que as respostas espontâneas corretas de Pedro não ocorreram. Contudo, percebe-se que na intervenção 2 a ocorrência de respostas corretas

teve uma leve ascendência na sessão 13, declinando na sessão 14, com ocorrência considerável de comportamentos espontâneos nas sessões 15 e 16.

Ressalta-se que na Lb1, Lb2, Lb 3 e Lb4, a pesquisadora utilizou três tipos de modalidades de perguntas: Qu perguntas, perguntas de identificação emocional e de final aberto.

Tabela 3 - Exemplo das modalidades de perguntas usadas pela pesquisadora

| | |
|-------------------------|---|
| Qu perguntas | Com o livro à vista da criança, a pesquisadora verbaliza: ‘ <i>O que é isso?</i> ’ e a criança responde a solicitação do adulto. |
| Final aberto | Com o livro à vista da criança, a pesquisadora verbaliza: ‘ <i>O que você vê nesta página?</i> ’ e a criança em seguida responde a solicitação do adulto. |
| Identificação emocional | Com o livro à vista da criança, a pesquisadora verbaliza: ‘ <i>Como Maria está se sentindo?</i> ’ e a criança responde a solicitação do adulto. |

Conforme os dados apresentados na figura 5, verifica-se que não houve ocorrências de respostas espontâneas na linha de base 1. Já na fase de intervenção 1, na quinta e oitava sessão houve ocorrências de respostas corretas. Contudo, na linha de base 2, percebe-se que Pedro não apresentou respostas corretas, sendo que na intervenção 2, verifica-se que nas sessões 13 e 15 Pedro apresentou ocorrências de respostas corretas.

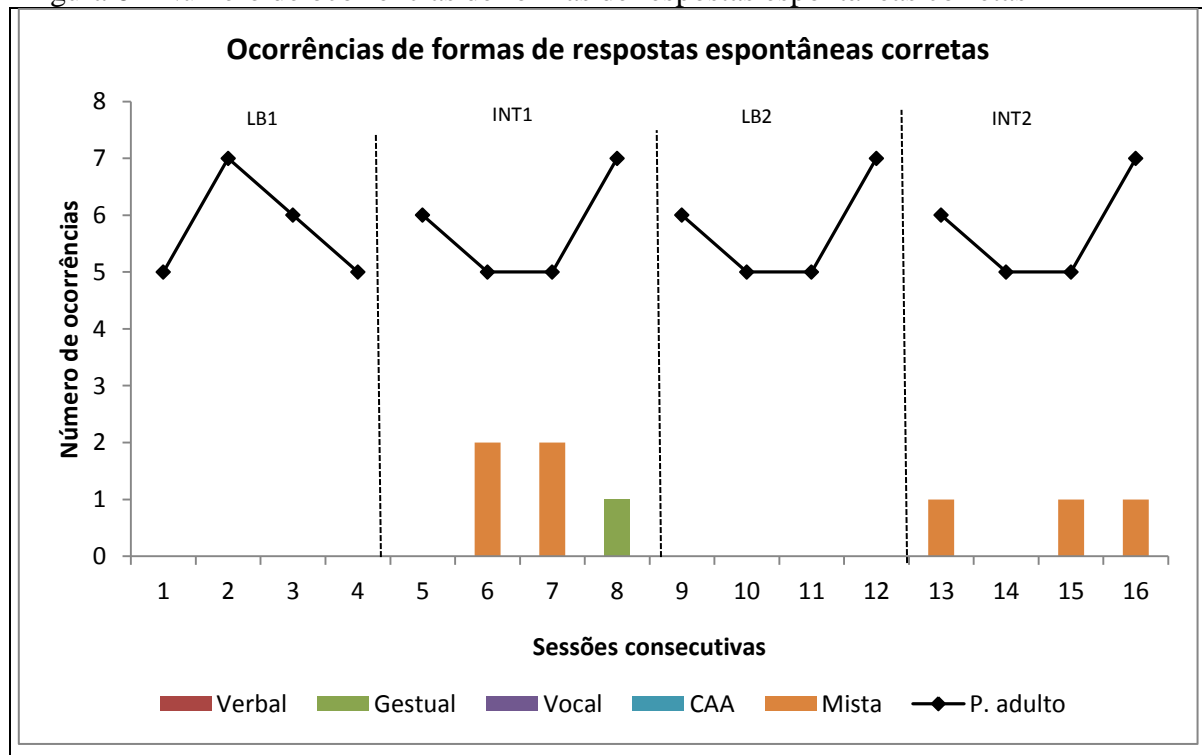
Em relação as modalidade de perguntas de Final aberto, verifica-se que na linha de base 1 não houve ocorrências de respostas espontâneas corretas. Sendo que na intervenção 1, foi averiguado somente a ocorrência de respostas corretas na sessão 7. Na linha de base 2, Pedro não concebeu respostas espontâneas corretas, apresentando este comportamento somente na intervenção 2, cuja sessão correspondente é a décima sexta.

A respeito de perguntas cujo objetivo se trata de identificação emocional, Pedro não apresentou nenhum tipo de respostas espontâneas corretas em nenhuma fase -Lb1, Int1, Lb2 e Int2 do estudo.

Na figura 6 será ilustrado o número de ocorrências de formas de respostas espontâneas corretas de Pedro. E para fins de compreensão, cada forma de respostas será exemplificada abaixo. a) **comportamento formas de respostas espontâneas verbais:** A pesquisadora demandava uma questão acerca do livro para a criança e a mesma deveria responder corretamente e de forma articulada; b) **comportamento formas de respostas espontâneas**

vocais de Pedro: A pesquisadora demandava uma pergunta para a criança e a mesma responderia através da vocalização (som) e de forma correta ao que lhe era demandado. A resposta deveria estar de acordo com a história contada do livro; c) **comportamento formas de respostas espontâneas gestuais de Pedro:** A pesquisadora faz uma pergunta do roteiro e a criança aponta para uma ilustração contida no livro. Nesta imagem foi verificado se a resposta dada pela criança estava correta; d) **comportamento formas de resposta espontânea através do uso da CAA de Pedro no momento da história:** Neste caso, a pesquisadora faz a pergunta para a criança e a mesma apontaria para os cartões respostas que lhe eram solicitados no momento da leitura, e e) **comportamento formas de respostas espontâneas mista de Pedro no momento da leitura:** A pesquisadora faz a pergunta acerca do livro para a criança e a mesma responderia concomitantemente utilizando duas formas de comunicação.

Figura 6 - Número de ocorrências de formas de respostas espontâneas corretas



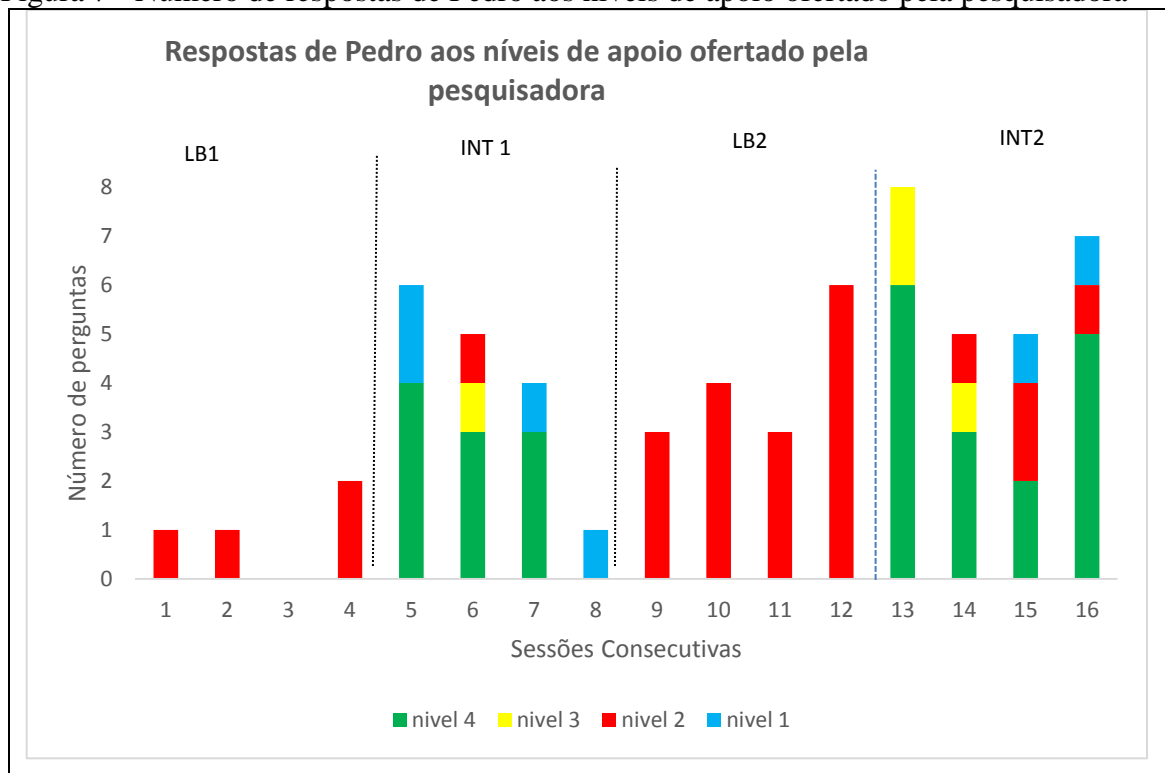
Na linha de base 1, nota-se que a criança não apresentou respostas espontâneas corretas. Contudo, na intervenção 1, verifica-se que houve formas de respostas mista nas sessões 6 e 7, seguidas da formas de resposta gestual na sessão 8. Na linha de base 2, as ocorrências de respostas espontâneas corretas também não foi verificado. Já na intervenção 2, a forma de resposta mista ocorreu nas sessões 13, 14 e 16. Com isto, é percebido neste estudo

que a criança para responder as solicitações da pesquisadora utilizava formas de comunicação não verbais para interagir com a pesquisadora durante o momento da leitura.

Na figura 7 serão apresentadas as respostas da criança mediante aos níveis de apoio ofertados pela pesquisadora no período correspondente a contação da história. Ressaltando que neste comportamento foi considerado o nível de apoio que a criança utilizou para responder a pesquisadora, independentemente de a resposta ser correta ou incorreta.

Abaixo, os níveis de apoio serão exemplificados: a) **nível 1 (Linha de base)** – A pesquisadora faz a pergunta e aguarda a criança responder sem dar dicas acerca da resposta correta da história; b) **nível 1 (Intervenção)** – A pesquisadora faz a pergunta e aguarda a criança responder. Se a criança responder corretamente, a pesquisadora elogia e expande seu vocabulário. Caso a criança responda incorretamente ou não responda, a pesquisadora verbaliza: “ Não, não é macaco que comeu a banana” e ofertar três opções de respostas visuais; c) **nível 2 (Linha de base)** – A pesquisadora faz a pergunta e oferta três opções de ajudas visuais e aguarda a criança responder, caso a criança responda corretamente, a pesquisadora elogia e expande seu vocabulário, mas se a mesma responder incorretamente ou não responder, a pesquisadora verbaliza: “ ok”, sem dar dicas acerca da resposta correta; d) **nível 2 (Intervenção)** – A pesquisadora faz a pergunta e oferta três opções de ajudas visuais e aguarda a criança responder, caso a criança responda corretamente, a pesquisadora verbaliza “ Muito bem! Foi o macaco guloso que comeu a banana”. Mas se a criança responder incorretamente ou não responder, a pesquisadora verbaliza: “ Não, não foi a vaca que comeu a banana” e segue para o nível 3 das hierarquias de dicas; e) **nível 3 (Intervenção)** – A pesquisadora faz a pergunta e oferta duas opções de ajudas visuais e aguarda a criança responder, caso ela responda corretamente, a pesquisadora elogia e expande seu vocabulário. Mas se a criança não responder ou responder incorretamente, a pesquisadora expressa: “ Não, não foi o tigre que comeu a banana” e passa para o nível 4 de hierarquias de ajudas visuais, e f) **nível 4 (Intervenção)** – A pesquisadora refaz a pergunta e oferta para a criança um modelo de resposta visual e aguarda que a mesma responda. Se a criança responder corretamente, a mesma será elogiada e terá seu vocabulário expandido. Caso ela não responda, a pesquisadora expressa e põe as mãos da criança sob a resposta correta: “ Foi o macaco, o macaco que comeu a banana amarela, muito bem”, retornando em seguida a leitura do livro.

Figura 7 - Número de respostas de Pedro aos níveis de apoio ofertado pela pesquisadora



No gráfico, percebe-se que o nível 1 não ocorreu durante a linha de base 1, diferentemente do nível 2, no qual verificou-se tal ocorrência nas duas primeiras sessões, declinando na terceira e com ascendência na quarta sessão. Na intervenção 1, o nível 1 ocorreu de forma atenuada na sessão 5, com leve declinação nas sessões 7 e 8. Com os níveis 2 e 3, as ocorrências de respostas só foram verificadas na sessão 6. Já no nível 4, verifica-se que houve ocorrências de respostas na sessão 5, 7 e 8.

Na segunda linha de base, a criança não apresentou respostas espontâneas (Nível 1), porém, percebe-se que o nível 2 ocorreu com maior preponderância, sendo observado na sessão 9, com leve ascendência na sessão 10, declinando na décima primeira sessão e aumentando de modo considerável na sessão 12. Com a segunda intervenção foi verificada a presença de respostas espontâneas na sessão 15 e 16. Já o nível 2, nota-se que houve ocorrências de respostas na sessão 14, com declínio na sessão 15 e com leve ascendência na sessão 16. No nível 3, tal ocorrência só foi verificado nas sessões 13 e 14. O nível 4, no qual era ofertado para a criança uma opção de resposta modelada, foi verificado ascendência na sessão 13, com leve aumento na sessão 14, declinando na sessão 15 e com aumento significativo na sessão 16.

Logo, os resultados do gráfico demonstraram que nas duas linhas de base deste estudo, a criança não fez uso do apoio hierárquico nível 1, mas precisou do apoio nível 2 (três suportes

visuais) para se comunicar/ interagir com a pesquisadora no momento da leitura. Já nas intervenções, percebe-se que as ocorrências de respostas com nível 1 se fez presente e que a criança foi mais responsiva mediante ao nível de apoio 2. Os níveis 3 e 4 também foram evidenciados.

Análise dos instrumentos de avaliação

Descrever o fenômeno pesquisado, em sua plenitude, requer do observador análises qualitativas com rigor metodológico mais aprofundado. Com isto, o presente estudo utilizou de diversas técnicas de coletas de dados, como a gravação e transcrição de vídeos, a fim de captar todos os conteúdos abordados nos instrumentos de avaliação. Após a coleta de dados, os instrumentos foram submetidos à análise de conteúdo, cujo objetivo foi obter uma concepção mais detalhada dos resultados.

A seguir serão exibidas as análises das entrevistas iniciais e finais com a mãe da criança, como também os achados iniciais e finais dos escores do Childhood Autism Rating Scale – CARS. Lembrando que com o CARS, as análises tiveram um predomínio quali-quantitativo. Após a exibição dos resultados destes instrumentos acima citados, teremos a análise da lista de avaliação de vocabulário expressivo, o teste de avaliação de linguagem e por fim, o teste não padronizado de avaliação de leitura. A seguir,

Entrevista com a mãe

No estudo, uma análise temática categorial, que consiste em um tipo de análise de conteúdo foi realizada com a mãe do participante Pedro. As super categorias (grandes temas) encontradas nas entrevistas foram:

- a) Comunicação
- b) Interação
- c) Família
- d) Personalidade da criança
- e) Relação da criança com a leitura

Comunicação

A mãe da criança relatou que nunca frequentou cursos a respeito da comunicação e que não sabia se a fonoaudióloga que o atende desde um ano e seis meses de idade utilizava

algum método a respeito. Já em relação à comunicação alternativa, mencionou ter conhecimento do tema devido a leituras de artigos científicos.

Para a responsável, a comunicação alternativa poderia ser usada na parte pedagogia pelo fato de Pedro apresentar bastante dificuldade para fixar os conteúdos, sendo então os pictogramas uma ferramenta para ele mostrar o seu conhecimento.

A pesquisadora também fez questionamentos acerca das habilidades comunicativas da criança, verificando que a mesma sente dificuldade para falar, necessitando de ajuda da mãe para ser entendida em determinadas situações. Segundo a mãe da criança:

Quando ele quer o cavalo, ele fala: Mãã, tata, ai eu falo: Cavalo, você sabe falar cavalo, só vou levar você lá, se você falar cavalo”. E ai ele para e olha, conseguindo emitir Aalo assim [...](Paola). [Data: 20- 12- 2016].

Para a mãe é fácil compreender a fala de Pedro, pois soa como algo natural, já para pessoas que não convive com a criança é extremamente complicado, principalmente quando ele está em uma atividade que exija regras, o deixando bastante irritado por não conseguir interagir e se comunicar. A criança também fala algumas palavras não corretas. Mas quando alguém pergunta algo para ele, como por exemplo: você foi à praia hoje? Ele responde “tim” de sim ou “naum” de não. Também há algumas sentenças emitidas por Pedro quando ele está cantando, de forma que nem o próprio percebe o que expressou.

A comunicação de Pedro também é através de gestos (beliscando e puxando) geralmente quando quer pedir alguma coisa. Se esses gestos não forem compreendidos, ele se irrita e grita “Aaaaah”, necessitando de intervenção verbal da mãe: “Calma Pedro!” Essa estratégia de tranquilizá-lo, segundo a mãe, foi trabalhada em parceria com a psicóloga.

O uso de expressões faciais da criança é muito forte, pois costuma franzir as sobrancelhas e olhar fixo em direção ao objeto quando almeja algo. Vale destacar que quando Pedro não quer um objeto ofertado pelo adulto, ele emite “naum”, ficando aborrecido quando há insistência contínua, podendo até apresentar comportamentos com morder ou beliscar.

Instrumentos como pranchas, vocalizador, sistema de varredura de figuras, fotos ou tabuleiros com figuras pra se comunicar não são usados pela criança, mesmo porque a comunicação alternativa é pouco ofertada para ele. Já o tablet e o ipad são usados apenas para brincar. Ele ainda discrimina entre duas e três figuras e consegue diferenciar os tamanhos (pequeno, médio e grande), não necessitando que as imagens fiquem distanciadas para que possa reconhecer. As vogais do alfabeto também são identificadas por Pedro.

Interação

A mãe relata que Pedro tem uma interação muito boa, procurando iniciar conversas com outrem. E salienta que brincar com outras crianças nem sempre é possível por conta da dificuldade da fala, por vezes, prejudicando suas relações sociais. E mesmo após a pesquisa, a mãe continua afirmando que se ele tivesse uma boa comunicação, sua interação poderia ser melhor.

Família

Tanto na entrevista inicial como final, a mãe tem sido responsável por cuidar da criança, não havendo outra pessoa para auxiliá-la. Pedro também frequenta a casa dos tios, tias, avós e primos, mantendo uma relação familiar extremamente horizontal. Ele sente muita saudade de um primo mais velho que não mora mais na cidade. A mãe lembra que quando ele vê a foto do primo na casa da avó, costuma pegar o retrato, beijando a imagem, bem como passeando com ela pela casa, vocalizando ‘Ean, Ean, Ean, Ean’, tentando se referir ao nome Renan.

Personalidade da criança

A respeito da personalidade, foi percebível nas entrevistas que a criança é alegre, mas quase nunca está tranquilo, tem humor inconstante, apresentando irritabilidade, nervosismo, choros, agitação e insatisfação quando seus desejos não são atendidos. Para a mãe, esses comportamentos devem-se ao fato de Pedro não apresentar linguagem verbal:

E a gente vai tentando explorar a comunicação dele, eu vejo o que ele quer, ele foi no quarto pegar a bola, Ah é futebol, você quer jogar bola?, ai sai bolbol, mas as expressões dele, dos desejos dele é simplesmente pegando tudo e mostrando, se ele quer ir a piscina, praia, ele vai lá abre a gaveta e pega a sunga e mostra, vem com a sunga na mão. Se ele quer ir pra rua ele pega um short, camisa e tênis e vem me mostrar “Ah, Pedro! Você quer ir na rua?”, ai vem a linguagem, que ele começa a se comunicar com a gente [...](Paola). [Data: 20- 12- 2016].

Estes comportamentos, segundo a mãe tem melhorado substancialmente, sobretudo devido às intervenções nas quais ele é submetido. A vinda ao canto da leitura também amenizou tais características.

Já em relação à atenção de Pedro, ela é muito baixa, sendo suavizadas com músicas e coisas de seu interesse, como o cavalo. Já com a música, ele adora qualquer tipo de palavra cantada, no qual possa utilizar o violão, objeto que costuma brincar no seu dia-a-dia.

Relação da criança com a leitura

Em relação aos livros, a mãe relatou no início da pesquisa que Pedro precisa de ajuda para folheá-los, mas ainda apresentada dificuldade de entender o significado do mesmo. Segundo a mãe, ele não tem interesse por ouvir a história, por vezes, demonstrando impaciência:

Será uma tarefa muito difícil, não sei se vai conseguir pois ele não tem interesse por livros[...] (Paola). [Data: 20- 12- 2016].

Após o procedimento de intervenção, a mãe relatou que Pedro já olha e folheia o livro, demonstra paciência, sobretudo quando está no âmbito escolar. Já em casa, ela assegura que ele ainda tem certa resistência pela leitura dos livros, mas que viu uma melhora após o estudo. Para a mãe houve ‘*uma melhora de forma geral*’:

Se eu pudesse, a leitura estaria no rol de atividades dele, pois ter um momento de leitura ampliou bastante o mundo dele como também o fez se tornar amigo do livro, algo que antes não era. O livro se tornou algo mais concreto para ele, antes era muito abstrato[...] (Paola). [Data: 17- 10- 2017].

Interpretação sucinta da análise de conteúdo

Na entrevista, a mãe apontou que Pedro apresenta dificuldades em relação à comunicação, que por vezes o prejudica em suas interações sociais, pois não são todas as pessoas, sobretudo as crianças, que estarão engajadas a se comunicar/ brincar com o mesmo em diferentes contextos naturais. Em relação ao convívio familiar, nenhum problema foi detectado.

Também foi relatado pela mãe que Pedro fica irritado, agressivo, dentre outros comportamentos devido a sua dificuldade na fala. Já em relação à leitura, a mãe salientou que foi extremamente importante, pois além de Pedro ter acesso a um vasto conhecimento literário, entendeu o significado concreto do livro.

Childhood Autism Rating Scale – CARS

Na escala abaixo, Pedro obteve 30 pontos que equivale a autismo leve/ moderado (escore entre 30 a 36 pontos). Abaixo será exibido o total dos escores da criança.

Tabela 4 - Escores da Escala CARS da criança antes do início do estudo.

| Componentes da escala | Pontuação da criança |
|---|----------------------|
| Relacionamento interpessoal, resposta visual e comunicação não verbal | (2,0) |
| Imitação | (2,0) |
| Resposta emocional | (3,0) |
| Uso do corpo | (2,0) |
| Uso de objetos | (1,5) |
| Adaptação a mudanças | (2,5) |
| Resposta visual | (2,0) |
| Resposta auditiva | (2,0) |
| Resposta ao paladar, olfato e tato | (1,0) |
| Medo e nervosismo | (2,0) |
| Comunicação verbal | (3,0) |
| Comunicação não verbal | (2,0) |
| Nível de atividade | (1,0) |
| Nível de coerência da resposta intelectual | (2,0) |
| Impressões gerais | (2,0) |

Fonte: SCHOPLER, REICHLER & RENNER, 1988 adaptada por PEREIRA 2008

Lista de vocabulário expressivo – LAVE

A Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo- LAVE foi desenvolvida em 1989 por Rescorla e traduzida no Brasil por Capovilla e Capovilla em 1997. O LAVE é um instrumento de avaliação do vocabulário expressivo, que consiste na aplicação de questionário e de uma lista com 307 palavras, dividida em 14 categorias semânticas (Comidas, brinquedos, ambiente, animais, partes do corpo, lugares, ações, casa, objetos, pessoas, roupas, veículo, modificadores e outros). No questionário, perguntas são realizadas para obter informações acerca da criança e sua família. Na lista, a família, preferencialmente a mãe, deve preencher quantas e quais palavras espontâneas a criança reproduz.

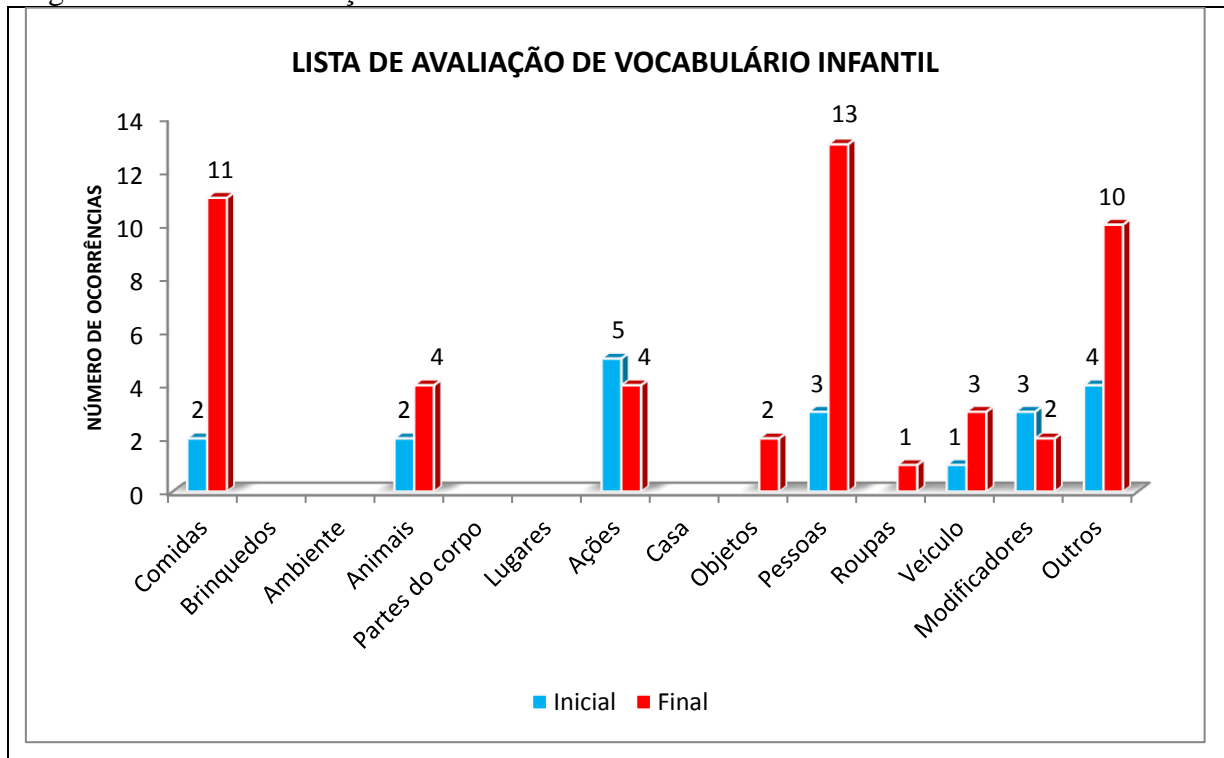
No presente estudo, optou-se por realizar o LAVE pelo fato da criança ter bastante dificuldade de ser compreendida, realizando alguns sons e gestos quando almejava algo. Também foi utilizado para verificar o repertório de vocabulário inicial e final da criança. Diante disso, a pesquisadora explicou para a mãe a razão pelo qual o LAVE deveria ser

preenchida e as categorias explicitadas pelo instrumento. A mãe pediu para preencher a lista em casa, pois não lembrava todas as palavras espontâneas realizadas pela criança. Logo, a pesquisadora deu um prazo de uma semana para que a mãe respondesse tranquilamente ao LAVE.

Após esse período, a mãe retornou até o laboratório com o instrumento não preenchido, alegando que as palavras contidas na lista de vocabulário não eram expressas pela criança. Diante desse cenário, a pesquisadora pediu para que a mãe pontuasse todas as palavras que Pedro falava e/ou tentava expressar mesmo se não houvesse tal opção na lista ofertada.

Abaixo, na figura 8, serão exibidos os resultados do LAVE preenchido pela mãe da criança antes e após o estudo.

Figura 8 - Lista de avaliação de vocabulário infantil



O gráfico acima sugere que a criança teve um ganho de vocabulário expressivo, sobretudo nas categorias acerca de pessoas, comidas e outros. Já categorias como: Brinquedos, ambiente, partes do corpo, lugares e casa não obtiveram nenhum resultado. Já as categorias denominadas de ações e modificadores tiveram um leve declínio após a realização do estudo.

Abaixo serão ilustradas algumas palavras que a criança expressava antes e após estudo.

Tabela 5 - Lista de palavras expressas pela criança

| Categoria | Descrição da mãe | Significado |
|------------------|-------------------------|--------------------|
| Pessoas | Mamã | Mamãe |
| Animais | Tatá | Cavalo |
| Modificadores | Elo | Amarelo |
| Ações | Iii | Dirigir |
| Outros | Tim | Sim |
| Ambiente | | --- |
| Comidas | Pupu | Suco |
| Brinquedos | | --- |
| Partes do corpo | | --- |
| Lugares | | --- |
| Veículo | Trotô | Metrô |
| Roupas | Ins | Jeans |
| Pessoas | Uu | Arthur |
| Casa | | --- |

Sugere-se que com a aplicação do instrumento, a pesquisadora passou a ter conhecimento dos sons emitidos pela criança, como também aumentou o nível de interação com a mesma, pois não precisava desvendar o que a criança estava tentando dizer antes, durante e após o momento da leitura.

Teste de avaliação da linguagem

O teste de avaliação da linguagem foi aplicado por uma fonoaudióloga e pesquisadora com mais de 10 anos de experiência clínica com crianças com autismo. No início do teste, brinquedos foram mostrados para a criança, no intuito que a mesma respondesse o que via. A pesquisadora dizia: “que objeto é esse?” (carro) e esperava a resposta da criança. Na ocasião foi verificado que a criança emitia “bibi” reproduzindo uma buzina de carro ou respondia “tim” quando perguntado se era ou não um carro. A criança ainda completava uma situação iniciada pela pesquisadora, por exemplo: um, dois, três e... “já”, ficando contente quando o carro andava sem ajuda da pesquisadora.

Também foi averiguado que a criança imitava os sons reproduzidos pelo adulto, por vezes, olhando para a imagem e exprimindo determinada situação, a saber: a criança direcionou o olhar para a figura de um menino chorando e o imitou, fazendo expressões faciais de tristeza e choro.

Embora a criança tenha respondido a alguns comandos da pesquisadora, foi observado que o interesse pelo uso dos pictogramas era muito pouco. A criança costumava direcionar o

olhar para um objeto diferente do que estava sendo perguntado, não fazendo correspondência com a imagem a qual estava sendo apresentada.

Vale ressaltar que a responsável da criança afirmou que sente falta do uso do pictograma, mas que isso não tem sido um empecilho para a sua comunicação, pois ele consegue se comunicar como qualquer criança normal quer seja por meio de gesto ou sons. Um exemplo citado pela responsável foi: quando ele quer ir ao banheiro, ela expressava “xixi” ou coloca as mãos nos órgãos genitais alegando estar apertado.

Em relação ao teste, a fonoaudióloga não conseguiu realizá-lo com total plenitude, visto que muitas imagens foram apontadas pela criança de maneira correta e outras foram ignoradas. Isso talvez possa ser explicado pela baixa manutenção de atenção da criança, bem como por sua agitação. A respeito disso, a responsável salientou que seria muito difícil ler para a criança e que o melhor momento da leitura seria a noite quando estivesse mais calmo.

Ao final do estudo foi realizada uma nova tentativa de reaplicação do teste e o participante apresentou nível de compreensão da linguagem compatível com sua idade cronológica. Quanto à linguagem expressiva foi possível observar que Pedro permaneceu maior tempo na aplicação do teste, respondendo algumas etapas, mas precisou de adaptação nas regras padronizadas pelo teste e apresentou vocabulário expressivo muito inferior a idade cronológica. A criança emitiu alguns vocábulos simples, apontou para os cartões de forma correta, vocalizou algumas onomatopeias, mantendo padrão de emissão monossilábico.

Teste não padronizado de avaliação de leitura

Optou-se por realizar uma avaliação não padronizada de leitura para verificar se a criança apresentava: 1) interesse por livros, 2) leitura espontânea, 3) leitura imaginativa mediante as imagens do livro, 4) demonstra interesse pela história contada pelo adulto, 5) identificação de personagens no momento da leitura, 6) responde perguntas do livro quando solicitado.

Tal avaliação aconteceu em dois momentos, o primeiro foi realizado no início do estudo com a leitura do livro “A boca do sapo”, obra publicada em 1987 por Mary França, que em síntese mostra diferentes animais achando que a boca do sapo é muito grande. No enredo, o sapo não tinha a mesma impressão que os outros animais até perceber que poderia comer um bolo sozinho devido ao tamanho de sua boca. Já o segundo momento ocorreu após a implementação do estudo no qual foi realizado a leitura do livro “O gato de botas”, obra publicada em 1697 pelo escritor francês Charles Perrault, contando a história de um caçula de três irmãos que recebeu um dinheiro como herança de seu pai um gato de estimação. Em

suma, o gato após ganhar um par de botas tentou convencer um rei que deveria casar com sua filha.

Diante destas sinopses, as observações a seguir foram videografadas e transcritas verbatim pela pesquisadora.

Tabela 6 - Teste não padronizado de avaliação de leitura

| Categorias | Livro | Livro |
|---|---|--|
| | A boca do sapo | O gato de botas |
| Interesse pelos livros | A criança não pegou nenhum livro exposto no canto da leitura durante a sessão de filmagem | A criança sentou no canto da leitura e selecionou um livro de sua preferência. |
| Leitura espontânea | A criança não teve iniciativa verbal (pedir para ler o livro, tecer um comentário sobre a história escolhida pela pesquisadora e/ou iniciar a leitura sem comando da pesquisadora). | A criança folheou as páginas do livro como também tentou tecer um comentário sobre a figura que estava exposta no livro. |
| Leitura imaginativa | A criança não realizou leitura imaginativa mediante as imagens contidas na história (não apontou para a imagem, iniciando alguma verbalização e nem tentou associar a imagem para a sua realidade). | A criança apontou para a imagem do gato e foi verificado que quando a pesquisadora verbalizou "Miau", A criança respondeu com "totô" sinalizando a melodia da música atirei o pau no gato. |
| Demonstra interesse pela história contada pelo adulto | Quando a pesquisadora chamou a criança para ouvir a historinha e o colocou em seu colo, a criança iniciou tentativas de choro, interpelado pelo som "mamã", querendo sair do local de leitura. | A criança demonstrou interesse como também sentou no canto da leitura para ouvir a história, prestando atenção nas verbalizações da pesquisadora. |
| Identificação de personagem | A pesquisadora leu a história do sapo que tinha a boca grande e em seguida perguntou para a criança: "quem tem a boca grande?" e a criança olhando para a imagem do livro (sapo), respondeu: "te" apontando para o sapo. | Como no início do estudo, a criança não apresentou problemas em relação a identificação dos personagens quando solicitado pela pesquisadora. |
| Responde perguntas solicitadas pelo adulto | A criança demonstrou interesse espontâneo em responder para a pesquisadora o personagem que havia comido o bolo (sapo), mas em seguida direcionou o olhar para outro lado do canto da leitura, tentando sair do momento da leitura. | A criança respondeu (apontando para a figura e / ou vocalizando) as perguntas quando solicitado pela pesquisadora. |

Com a aplicação deste instrumento, verifica-se que Pedro melhorou sensivelmente sua relação com o livro/ leitura após a realização do estudo. Em relatos esclarecidos pela mãe na

entrevista, foi possível analisar que Pedro não tinha interesse pelo livro e com o teste este fator também foi evidenciado, na medida em que antes de iniciar a fase de linha de base, ele não demonstrava interesse pelos livros expostos no canto da leitura, como também não se sentia confortável em ouvir a história contada pela pesquisadora. Seguintes como leitura espontânea e leitura imaginativa foram outros pontos positivos adquiridos por Pedro após a realização do experimento, visto que o mesmo passou a demonstrar tais comportamentos com mais perspicaz.

Figura 9 - pesquisadora lendo com o participante Pedro.



A respeito de identificar os personagens e responder as solicitações da pesquisadora, como já apontado na análise realizada mediante a aplicação do teste, a criança não apresentou nenhum tipo de situação adversa.

3.1 Validade Social

A validade social (VS) é uma variável extremamente importante na realização de um estudo científico. De acordo com Nunes e Walter (2014) é através da VS que o pesquisador pode avaliar os efeitos do experimento sob a vida dos sujeitos de pesquisa e suas interações

cotidianas com outros indivíduos, ambientes e situações. No presente estudo foi efetuada uma avaliação subjetiva, que segundo Kazdin (1982), tenciona a aquisição de informações acerca das pessoas envolvidas (participantes, familiares, mediadores, professores, dentre outros) em relação aos objetivos, procedimentos e achados de uma condição experimental (NUNES; WALTER, 2014). Para fins de investigação, uma entrevista semiestruturada foi conduzida com a mediadora da criança.

Optou-se por realizar a validade social com a mediadora, em virtude de a mesma ter atuado com a criança entre os anos de 2016 e 2017, estando presente em diversas atividades pedagógicas pertencentes ao âmbito escolar. Em meados de agosto de 2017, com o término do estudo, a entrevista com a mediadora foi conduzida pela pesquisadora no laboratório de pesquisa, situado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

No início da entrevista, a pesquisadora perguntou para a mediadora como era a relação da criança com a leitura:

A falta de interesse do aluno por algumas atividades do currículo, dentre elas, a leitura era perceptível. Para o aluno, estar nesta hora, era algo sem sentido, sua concentração era muito baixa, levando a uma determinada irritação por ter que permanecer em sala de aula realizando tal tarefa (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

Em seguida, a pesquisadora pediu para a mediadora falar de forma livre como era conduzida a atividade pedagógica de contação de história em sala de aula:

A leitura "lá" era muito distante de chamar essa criança para se apropriar desse livro, para se apropriar desta leitura, era uma literatura que a meu ver fugia muito de uma realidade infantil. Então, se a professora não fizesse alguma adaptação mesmo para um aluno regular, ele não prestaria atenção, ele não queria saber daquilo, pois não tava dizendo nada pra ele, ele não participava, ele não entrava naquele livro (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

Após o relato, a pesquisadora perguntou para a mediadora como era estruturado o ambiente de leitura na escola:

Olha, antes do estudo existia nos corredores da escola, e são corredores muito grandes, várias estantes, vários livros, várias vitrines. Mas não havia estimulação desse aluno em ir pegar um livro "né"? Então se tornava um enfeite de corredor (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

Depois das questões respondidas, a pesquisadora deixou a mediadora falar de forma livre suas impressões acerca do estudo:

Notei que o aluno passou a ter um comportamento diferente do que o habitual quando chegava a hora de contar história. Ele passou a ter interesse pelo livro. Não tinha dúvida que a pesquisadora estava desenvolvendo uma metodologia que contribuía para este novo comportamento. Ainda no início do estudo, percebi que o

aluno além de se esforçar para mostrar aos outros que sabia o que significava um livro, também queria aprender a ler, recurso fundamental para quem inicia os processos da alfabetização. E sempre ao término da aula, ele pedia (da sua maneira) para levar um livro para casa. E a mãe dele me falava que ela lia o livro em casa, nossa! Isso para mim foi o bum deste estudo, pois vi que ele estava gostando do livro, de ouvir historinhas, isso foi mágico! Ainda sugeri que fosse criado um canto de leitura dentro da sala de aula, pois entendia que a criança começava a querer manusear os livros e a ideia foi aceita como forma de atividade livre, enquanto a professora fazia outras atividades com a turma (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

A mediadora ainda relatou um episódio em que a professora da turma chamou todos os alunos para o canto da leitura:

Os alunos da turma foram chamados para o canto da leitura e Pedro foi o único que sentou no espaço e abriu um livro. A professora em questão duvidou dos conhecimentos dele e o solicitou para ler o livro mesmo sabendo que Pedro apresentava dificuldade na fala. E foi maravilhoso, pois ele pegou o livro e abriu as páginas e começou a fazer leitura imaginativa. Aquela cena para mim demonstrou o quanto o estudo estava trazendo bons resultados para ele, pois era notável que ele havia se apropriado da leitura e daquele comportamento de ler e ouvir histórias (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

Outra questão demandada a mediadora se referiu ao procedimento de leitura, em especial, o que ela achou do uso de perguntas estratégicas, como: qu perguntas, identificação emocional, final aberto e das outras estratégias do PROLECA pela pesquisadora para mediar à leitura com a criança.

Bem, eu achei interessante. Até acho que quando contamos histórias fazemos todas elas no dia-a-dia, talvez de uma forma leiga e não tão organizada, mas fazemos. Essa forma de fazer pergunta a cada página, essa estratégia de está perguntando, eu acho que é uma forma ideal de está lendo, do adulto está contando a história, a criança tem uma orientação. Porque quando não existe pergunta estratégica, ele participa menos. E quando tem estratégia, ele participa sim e eu vi isso. Mas é uma atividade pedagógica excelente, pois a gente acaba trabalhando aspectos de vocabulário, né? Coisas que expresse sentimento, a atenção etc. e para uma criança com autismo isto tem que ser bem planejado para que se possam ter bons resultados (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

A pesquisadora perguntou para a mediadora se o uso de figuras e hierarquias de dicas, ou seja, estratégias que potencializasse os acertos da criança eram pertinentes:

O uso dos cartões para dar dicas para a criança acertar a resposta do livro foi interessante, no caso do Pedro, que apresenta problemas na fala é uma opção, pois penso que ele pôde organizar seu pensamento, acomodando o conhecimento e o envolvendo-se na leitura. Percebi também que ele, como qualquer criança fica muito feliz quando é elogiado quando acerta algo, é como se pudesse notar que é capaz! Mas sou muito cautelosa enquanto ao uso de cartões, vejo que o educador deve conhecer muito bem o aluno antes de poder usá-los. Se eu vou fazer uso dos cartões para mediar às leituras? Não sei (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

No final da entrevista, a mediadora deixou suas considerações sobre a implementação do programa de leitura na vida da criança:

Eu entendo com muita clareza que esse programa promoveu para a criança a chance de ele entender o que é um livro, entender que dentro do livro existe uma história, que esta história faz sentido, né? Que ele antes do programa olhava para a leitura de um jeito e hoje de outro. Este programa de leitura teve uma contribuição profunda em vários sentidos a ponto de a própria professora perceber, né? Então eu acho que foi além do que se imaginou! E eu acho que esse é o tipo do programa que deveria ser implementado verdadeiramente nas escolas, no sistema brasileiro de uma forma geral (Mediadora). [Data: 04- 12- 2017].

A entrevista semiestruturada aplicada com a mediadora revelou que o programa de leitura foi relevante para a vida da criança, sendo generalizado em outros ambientes naturais, como a escola. Foi percebido com a aplicação do programa que a criança passou a ter interesse pelos livros, entendendo sua funcionalidade, como também compreendendo a atividade pedagógica de ouvir histórias como algo natural e prazeroso. A mediadora foi enfática quando ressaltou que a criança se apropriou da leitura. Outro ponto a considerar diz respeito às estratégias do programa, nas quais a mediadora salientou serem ideal para utilizar com crianças com e sem autismo em salas de aula brasileiras, sendo para ela, um método de leitura eficaz na promoção da compreensão leitora do indivíduo. Contudo, verifica-se que a mediadora tem cautela quando o assunto se refere ao uso dos cartões, de forma a alegar que é preciso entender à singularidade da criança antes de aplicá-los.

Vale ressaltar que a mediadora considerou as hierarquias de dicas visuais importantes para a compreensão leitora da criança, entendendo também que a aprendizagem que disponibiliza reforçadores positivos fez com que a criança se sentisse capaz e/ ou engajada para responder as solicitações da pesquisadora no momento da leitura. Conclui-se então que este estudo pode ser generalizado para outros ambientes, a fim de compreendermos como a criança e /ou até mesmo outros sujeitos de pesquisa com ou sem autismo vão lidar com as técnicas oriundas da leitura dialógica e suas de mais adaptações.

DISCUSSÃO

A utilização do Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo – PROLECA partiu da necessidade de contribuir com os achados dos artigos internacionais descritos por Whalon e Colaboradores (2015) e Whalon e Colaboradores (2016), e das investigações nacionais de Queiroz (2017) e Walter (2017). Os estudos mencionados verificaram que o RECALL, que consiste em uma adaptação da técnica da LD, vem beneficiando substancialmente os déficits que as pessoas com autismo apresentam em estabelecer: atenção compartilhada, tomadas de inferências, reciprocidade social e linguagem. Na leitura dialógica como também no uso do RECALL, o adulto pode introduzir diversos métodos de mediação para tornar, em algum momento, a criança ativa e engajada no momento da leitura (MEDEIROS, 2015), algo que para a crianças com autismo se tornaria extremamente enriquecedor.

No presente estudo foi percebido que a criança apresentou diversos comportamentos fora da tarefa, levantando a premissa de que ocorreram falhas na atenção sustentada, que consiste na capacidade do indivíduo de se manter focado na atividade que está sendo executada. Há autores que salientam que para amenizar os déficits na atenção sustentada, as tarefas precisam ser planejadas, de modo a permitir intervalos entre uma ação de ensino e outra, como também o uso de menos estímulos no ambiente (CORRÊA NETTO, 2017; MENDES, 2016). Apesar do canto da leitura ter a presença de inúmeros objetos, como: livro, almofada, brinquedos etc., com base em dados qualitativos, foi observado que a criança não desviava sua atenção para ir à busca dos mesmos e que os comportamentos fora da tarefa eram comumente de: virar o rosto de lado inverso ao livro e pesquisadora, colocar as mãos sob o ouvido, dentre outros, o que nos permite sugerir que o ambiente não foi um fator preponderante para deslocar a criança da atividade.

Há duas outras hipóteses que também podem explicar o porquê da criança apresentar comportamentos fora da tarefa, a saber: problemas na plasticidade sináptica e falhas referentes às teorias cognitivas, como: coerência central e a disfunção executiva. Na verdade, as pessoas com autismo possuem, em suposição, maior número de células sinápticas (MARTINS, 2014; RIBEIRO, FREITAS e OLIVA- TELES, 2013), que os indivíduos com desenvolvimento típico, de forma a apresentar um excesso e, possivelmente uma confusão de sinapses no cérebro. Sendo nas sinapses, o local onde os neurônios se conectam e se comunicam uns com os outros (FREBERG, 2016; TANSEY, 1997). Para elucidar melhor a questão das sinapses, é

preciso saber que quando somos bebê possuíamos um grande número de informações e que ao longo do tempo, principalmente quando chegamos à fase adulta, tais sinapses tendem a diminuir, o que de certa forma é comum e natural. Mas no caso das pessoas com autismo, como já mencionado acima, essa particularidade pode não ser evidenciada.

De maneira geral, o choque de informações (sinapses) advindas das entendidas externas, que neste caso podemos chamar de introdução de comportamentos de leitura, pode ter provocado na criança uma ação adversa, pois, sobretudo na linha de base 1, foi percebido que a criança não queria ouvir a história, saía do canto da leitura, virava o rosto para o lado inverso do livro e pesquisadora, dentre outros comportamentos, objetivando a não conclusão daquela ação, logo ficando disperso da tarefa.

Isto nos leva a reflexão de que ler uma história para uma criança requer do interlocutor um planejamento bem elaborado. Ora, pedir para que a mesma ficasse atenta no momento da contação da história, escutando o que estava sendo contado e ainda por cima, intercalando com perguntas estratégicas era, de certa maneira, uma enxurrada de informações. É neste sentido que os resultados deste estudo condizem com a literatura científica, que salienta que as pessoas com autismo apresentam falhas referentes à coerência central, que consiste na capacidade de juntar todas as informações para formar um significado (BOSA, 2002), que, no caso do comportamento fora da tarefa, à criança além de ouvir a história, deveria processar fatores antecedentes à leitura: estrutura e organização do ambiente, momento de ficar atento para ouvir a história, responder as solicitações da pesquisadora etc. Sendo que para a criança compreender que estes comportamentos estavam associados ao momento da leitura, talvez tenha ocasionado na mesma dificuldade para permanecer na tarefa.

Lembrando que a criança até aquele momento não tinha o hábito de ouvir histórias nem tão pouco sentar-se em um ambiente acarretado de livros. Já as falhas referentes à disfunção executiva, poderiam ser amenizadas no momento da leitura se a atividade fosse, antes da linha de base, contextualizada e sistematizada pela pesquisadora. Contudo, é preciso deixar claro que a linha de base é um momento em que os comportamentos alvo são observados para que se possa ter planejamento e execução de um determinado procedimento.

A respeito disso, nas intervenções a pesquisadora passou a dizer oralmente para criança o que iria acontecer na sessão, de modo a estruturar a atividade:

Pedro! Agora vamos para o canto da leitura para ouvir a historinha e depois podemos comer o biscoito e brincar, tudo bem?
- “ Tá” (Pedro).

Nota-se que nas intervenções, quando a criança teve acesso aos cartões com ajudas visuais e as hierarquias do PEEP, ela demonstrou mais interesse no momento da leitura, ficando presente e atento durante a contação da história. Em síntese, as ajudas visuais foram importantíssimas pelo fato da criança perceber que a cada página lida, haveria uma pergunta e concomitantemente a isto, uma resposta lhe seria demandada, demonstrando que a atividade quando é organizada e implementada na busca por estratégias que potencialize as particularidades do indivíduo, melhores são os resultados, pois como foi percebido neste estudo, a criança passou a organizar e aceitar o comportamento de ouvir a história bem como em permanecer na tarefa. Talvez outra explicação seria porque a atividade passou a ter significado, ou seja, a criança compreendeu a importância do livro e daquele momento com a pesquisadora.

Ressalta-se ainda que a pesquisadora fez uso de comportamentos estratégicos de entonação, onomatopéias e dramatização para contar a história para criança durante as intervenções. Esta ação de chamar a atenção da criança para uma tarefa é conhecida por estratégia de reparo (VOLDEN, 2004), que consiste no redirecionamento de uma ação/atividade para obter determinado resultado de outrem, neste caso, atrair a criança para o momento da leitura. Com o uso da estratégia de reparo, percebeu-se que este estudo não foi idêntico ao RECALL original de (WHALON e COLABORADORES, 2015), dado este que corrobora com os achados de Walter (2017), no qual verificou em sua pesquisa, que a mãe, sujeito de pesquisa capacitada para a implementação do programa, não fez uso de todas as estratégias de leitura com a criança, como também adaptou o procedimento ao contexto naturalístico²³ de ensino.

Outro comportamento observado neste estudo refere-se à atenção direcionada (AD), que consiste em uma forma de atenção compartilhada. Nele, foi observado se a criança conduzia, involuntariamente, o olhar para o livro e pesquisadora concomitantemente. Foi na linha de base 1 que ocorreram menos comportamentos de AD, indo ao encontro das pesquisas científicas (BOSA, 2002; CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; CARVALHO; PAULA; TEXEIRA; ZAQUEU; DANTINO, 2013; MONTENEGRO, 2007; MONTENEGRO, 2009; OZONOFF et al, 2008), que apontam que pessoas com autismo apresentam problemas corriqueiros neste segmento, acarretando falhas significativas na comunicação e interação social. No estudo foi verificado que quando a criança não olhava para o livro e pesquisadora, a falta de interesse na realização e concentração da tarefa era

²³ Ensino naturalístico: Segundo Mc Lean e Cripe (1999) consiste na aprendizagem em diferentes ambientes naturais, fazendo uso de reforçadores escolhidos pelo próprio aluno.

observada. Esta atitude que não se configura como uma comunicação oral pelo fato dele não dizer verbalmente que não queria participar da contação da história, nos remete a concepção de que a criança utilizou de outras formas de comunicação, como no caso da modalidade gestual, no intuito de demonstrar para a pesquisadora sua falta de interesse na atividade.

Contudo, verificou-se que o direcionamento do olhar da criança para o livro e pesquisadora foi crescendo ao longo do estudo, principalmente nas duas intervenções, pois ela passou a apresentar de forma ascendente mais comportamentos de AD, mantendo-se focado por mais tempo na história. Vale ressaltar que nesse comportamento, a pesquisadora não poderia dar comandos verbais a criança, como por exemplo: ‘‘Olhe!’’, nem tampouco apontar para a imagem do livro. Contudo, há autores que apontam que a associação de pistas pode melhorar sensivelmente a atenção compartilhada da criança com o adulto (LEEKAM; RAMSDEN, 2006; SULLIVAN; FINELLI; MARVIN; BAUMAN, 2007).

Além do mais, nas últimas décadas a AC tem sido um excelente marcador de identificação de sinais de risco em crianças com autismo (BOSA, 2002). E se pensarmos que a prática da leitura dialógica associada a AC podem ser utilizadas em diferentes contextos naturais (escola, parque, casa, dentre outros) em crianças bem pequenas, tais estratégias de leitura podem favorecer pais e diversos profissionais que atuam com pessoas com autismo, como: professores, psicólogos etc., contribuindo assim para a triagem e identificação precoce de sinais de risco do transtorno.

Em relação às respostas espontâneas corretas da criança, foi possível observar que tais comportamentos foram evidenciados somente nas intervenções e de forma muito peculiar. Sendo que a maioria das respostas da criança se configurou como mista (vocalização + gestual), seguida discretamente da modalidade de resposta gestual. Ressaltando que quando a criança respondia através da modalidade mista, ela costumava expressar: ‘‘Qui’’, referente à ‘‘Aqui’’ e colocava os dedos e/ ou apontava sobre o personagem do livro. Os dados sugerem que a criança precisava de um apoio visual, no caso o livro e os cartões de respostas para poder se expressar, já que a mesma apresentava dificuldades de se comunicar através da fala inteligível.

Inúmeros estudos apontaram que muitas crianças com autismo apresentam dificuldade na comunicação e interação (NUNES; SANTOS, 2015; TOGASHI; WALTER, 2016; SIQUEIRA, 2017) e que o uso da Comunicação Alternativa (CA) pode dar a elas uma possibilidade de se expressar diferentemente da forma convencional. Todavia, é preciso elucidar que o presente estudo não focou no uso da CA com a criança, pois o objetivo maior da investigação era a resposta da criança sobre determinada questão de leitura. Mas durante as

sessões de pesquisa, percebeu-se que a criança precisava fazer uso de recursos de CA para poder não só se comunicar, mas interagir com a pesquisadora antes, durante e após as leituras.

Mas para amenizar as barreiras comunicativas/ interacionais com a criança, a pesquisadora utilizou o LAVE, que de certa forma, melhorou sensivelmente sua comunicação com a criança, pois foi possível compreender alguns sons que Pedro desejava expressar. Porém houve algumas implicações, pois como os procedimentos do PROLECA foram aplicados antes e após o estudo, nem todas as palavras que surgiram durante a pesquisa foram compreendidas pela pesquisadora, deixando a criança bastante limitada enquanto as iniciativas de diálogo.

Como a criança utilizava as modalidades vocais e gestuais para responder a solicitação da pesquisadora, verificou-se que a mesma além de estabelecer outras formas de comunicação, tentava de alguma maneira, mesmo com dificuldades na fala e com respostas inexpressivas, dizer para a interlocutora a resposta espontânea correta. Se a criança fizesse uso da CA pelo menos de forma instrumental, talvez seu repertório linguístico pudesse ser mais explorado e aprofundado. E isto desmitificaria a “teoria” de que o uso dos símbolos inibiria a fala da criança, pelo contrário, como aponta Walter (2000), Oliveira e Nunes (2013), Monnerat e Walter (2017), em que diz que o uso da CA em crianças com dificuldade na fala tende a ocasionar o aparecimento de expressões verbais.

Para reforçar tal premissa, um dado qualitativo será apresentado:

A pesquisadora estava contando a história da “chapeuzinho vermelho”, quando perguntou para a criança quem estava na barriga do lobo e a mesma respondeu olhando e apontando para a opção correta dos cartões respostas: “Vovó”.

Vale frisar que o fato mencionado acima foi averiguado após a aplicação de uma sessão de leitura, tendo como registro um diário de campo. Este fato ocorreu porque a mãe da criança entrou no laboratório e perguntou como tinha sido a historinha do dia, e em seguida a pesquisadora iniciou a leitura de uma página aleatória do livro e fez uma pergunta para a criança, tendo a grata surpresa de a mesma responder de maneira mista (gestual + verbal), o vocábulo [vovó].

Nota-se ainda que as modalidades de perguntas, a saber: Qu perguntas, final aberto e identificação emocional foram planejadas e elaboradas pela pesquisadora ao longo do estudo. Contudo, é preciso elucidar que as estratégias de completar, fazer inferências e distanciamento não foram usadas pelo fato da criança ainda se encontrar no nível de primeiras palavras. Outro motivo pelo qual a pesquisadora não fez uso dessas estratégias teve haver com os instrumentos de avaliações realizados antes da pesquisa, como o teste não padronizado de

leitura, cujo resultado inicial demonstrou que a criança apresentava desinteresse pelos livros, não tendo leitura imaginativa e espontânea. E a aplicação do ADL, no qual foi verificado que a criança apresentava vocabulário expressivo substancialmente inferior aos seus pares com idade semelhante. Além do mais, a mãe esclareceu na primeira entrevista, que seria difícil iniciar a leitura com a criança, pois a mesma não demonstrava interesse e paciência alguma por ouvir historinhas, nem tampouco de responder as solicitações do interlocutor no momento da leitura.

Mesmo assim, com o uso dessas três modalidades de perguntas estratégicas, notou-se que a criança foi mais responsiva as modalidades de Qu perguntas, ou seja, quando a pergunta exigia que o mesmo respondesse as questões de vocabulário. Diante disto, este dado corrobora com os achados de Walter (2017), no qual foi observado que a criança apresentou mais frequência de respostas nesta modalidade. Já as perguntas de final aberto, tiveram uma leve ascendência de resposta espontânea correta na intervenção 1 e 2. E as perguntas de identificação emocional não foram observadas em nenhuma fase do estudo.

O fato da criança não responder as questões emocionais condiz com a literatura científica (GÓMEZ, 2009; GARGIA; BECERRA; ESPÍN, 2012; TONELLI, 2011), em que aponta que as pessoas com autismo têm dificuldade acerca da teoria da mente, no caso da leitura, de atribuir estados mentais aos personagens. Quando era solicitado para a criança uma pergunta que exprimisse quaisquer tipos de sentimentos era observado que a mesma apresentava dificuldades de fazer uma relação com o que o personagem estava sentindo.

Outro dado qualitativo que pode ser considerado pertinente, diz respeito à forma como a história é contada para o ouvinte, pois verificou-se que a criança passou a exprimir engajamento em dadas perguntas quando a pesquisadora fazia uso de entonação, dramatização e onomatopeias etc., por exemplo: “*Ouuu, o gatinho está triste*”, (fazendo cara e barulhos de choro), de modo a chamar a atenção da criança para o que lhe estava sendo contado. Para Souza e Bernadino (2011) o uso de entonação, dramatização, dentre outros recursos para contação da história, faz com que a criança compreenda o que está sendo representado na ilustração ou desenho, tornando a leitura oral expressamente imaginativa. Logo, os dados desta pesquisa sugerem que crianças com autismo apesar de apresentarem problemas referentes à teoria da mente, podem ter sucesso considerável na compreensão leitora quando o interlocutor elabora estratégias pedagógicas de contação de história visando garantir o desenvolvimento cognitivo, lúdico e imaginativo da criança.

As outras estratégias do PROLECA, como: expansão de vocabulário, elogio, ajudas visuais e livro também foram importantes para o processo de compreensão leitora da criança.

No estudo foi percebido que quando a criança respondia de forma espontânea correta ou não, sobretudo nas fases de intervenção, a pesquisadora expandia o vocabulário e elogiava a criança, dando a ela um reforçador positivo. De acordo com Skinner (1953), o uso de reforçadores positivos pode ser um grande aliado no processo de aprendizagem do indivíduo, pois quando uma ação é seguida de reforços assertivos, maiores serão as probabilidades de ocorrer futuramente e com sucesso. Segundo Swanson e colaboradores (2011), quando os reforços positivos são dados as verbalizações das crianças, a leitura dialógica se torna extremamente benéfica para a formação do leitor. Isto implica em dizer que com os reforços, notou-se também que a criança demonstrou contentamento e encorajamento quando percebia que estava sendo responsivo ao que lhe era solicitado.

Ainda em relação ao vocabulário expressivo, percebeu-se que com o término do estudo, o LAVE novamente foi aplicado e segundo descrição da mãe, houve um aumento considerável de palavras expressas pela criança. Verificou-se que a criança passou a vocalizar mais, sobretudo em palavras que continha conteúdos de pessoas e comidas.

Vale lembrar que o ganho de vocabulário expressivo pode ter sido ocasionado devido fatores maturacionais da própria criança. Uma hipótese que pode ser levantada diz respeito ao fato do livro ter proporcionado conteúdos diversos acerca de identificação de personagens e temas que requeriam a nomeação de comidas. A expansão do vocabulário também pode ter sido um fator a contribuir para o aumento de vocabulário expressivo da criança.

Já o uso de pausa intencional não foi algo constante durante as leituras, por vezes, a pesquisadora não fazia uso de tal estratégia. Isto nos leva a reflexão que o tempo entre uma página lida e outra foi muito curto, o que pode ter gerado dificuldades referentes à compreensão das perguntas. Decerto, seguir à risca o procedimento do RECALL (WHALON et al, 2015), é extremamente complicado, o que exigiria do interlocutor, sessões diversas de treino e tempo para chegar a um resultado mais satisfatório. Contudo, cabe destacar que apesar da realização da pausa intencional ter sido feita de maneira quase inexpressiva, a pesquisadora procurou utilizar da técnica do *role-playing*, no qual estudiosos da técnica da leitura dialógica, como Whitehurst e Lonigan (1988) fizeram, demonstrando ser de grande valia no momento da contação da história, capaz de garantir de forma mais eficaz a implementação do procedimento de intervenção. Lembrando que o *role-playing* beneficiou questões comportamentais adversas da pesquisadora, tais como: insegurança e dificuldades para realizar o roteiro de perguntas.

As estratégias que fizeram uso da Atenção Compartilhada, ajudas visuais e do livro também sugerem melhorias consideráveis acerca da compreensão leitora de indivíduos com

autismo pelo fato dos mesmos se mostrarem mais atentos e focados na realização da atividade.

Além do mais, as ajudas visuais querem seja por meio de cartões respostas ou pelo uso das imagens do livro, sugerem que o recurso auxiliou a criança na retenção das informações contidas na história. Pois, se as perguntas fossem realizadas apenas oralmente e sem apoio e dicas hierárquicas, a criança poderia apresentar dificuldades para respondê-las, sobretudo pelo fato da mesma não se expressar verbalmente.

A respeito dos níveis de hierarquias usadas pela pesquisadora nas quatro fases do estudo, percebeu-se que a criança passou a ser mais responsiva quando os cartões visuais lhe eram ofertados, ainda que em termos de quantidade as respostas tenham sido limitadas. Observou-se que a criança apresentava mais comportamentos responsivos no nível 2, quando havia três suportes de dicas visuais a sua vista. Isto indica que quando lhe eram apresentados os cartões visuais, a criança se mostrava mais propensa a responder as solicitações da pesquisadora, isto é, percebia que através do recurso obtinha outra forma para se expressar. O nível 3 foi utilizado pela criança, mas em menor proporção, já o nível 4, no qual era ofertado um modelo de resposta correta, a criança demonstrou ser um pouco mais responsiva. O estudo também sugere que quando a criança chegava no nível 4, devia-se ao fato da mesma apresentar problemas na compreensão leitora e/ou precisar de tempo para assimilar as informações expressas pelo interlocutor no momento da leitura.

Outro dado relevante advém do teste de avaliação da linguagem, que apesar de ter sido realizado de forma informal, demonstrou que após a implementação do estudo, a criança continuava com o nível de compreensão condizente a sua idade, mas ainda apresentando problemas acerca do vocabulário expressivo, isto é, com falhas consideráveis em suas verbalizações. Percebeu-se no estudo, que a criança poderia responder as solicitações do adulto quando tinha um recurso para expressar o que desejava, no caso da leitura, a criança conseguia identificar os personagens, ser responsivo, tinha interesse na leitura e ficava mais engajado com a atividade. Isto sugere que se a criança tivesse mais tempo de pesquisa e fizesse uso de recursos de CA para se comunicar e interagir com a pesquisadora, talvez pudesse ter obtido resultados mais expressivos durante as leituras.

Diante do apresentado, os resultados do delineamento experimental intrassujeito de retirada, sugere que as estratégias do PROLECA pela pesquisadora foram extremamente importantes para a compreensão leitora da criança. A princípio, o estudo sinalizou que o programa de leitura pôde melhorar o interesse e engajamento da criança em permanecer na tarefa, como também no estabelecimento de atenção compartilhada. Em termos quantitativos,

a implementação da intervenção não foi expressiva, pois a criança apresentou poucos comportamentos de respostas espontâneas corretas, exceto quando foi introduzida a modalidade de “Qu perguntas”.

Observou-se também um aumento de respostas mistas (vocalização + gestual), quando os cartões respostas foram utilizados, sugerindo que o uso de recursos visuais e dicas pode beneficiar a compreensão leitora e comunicação da criança com autismo com dificuldade na fala. Mesmo porque, o aumento de ocorrências de respostas mistas da criança a partir do nível 2 do PEEP, sugere que a mesma passou a ser mais responsiva mediante o uso dos cartões.

O estudo sugere ainda que o PROLECA pode melhorar o interesse da criança pelos livros, compreendendo o real significado do objeto e, além disso, da contação da história. No estudo foi possível perceber que ouvir histórias não era mais uma atividade obrigatória do seu cotidiano, mas um momento prazeroso do qual poderia interagir /e compartilhar com seus pares em diferentes contextos naturais. Tal dado sugere que a aplicação do RECALL no Brasil pode ser extremamente complicada, uma vez que práticas de contação de história não são previamente trabalhadas com o mediador da leitura. Vale lembrar que houve limitações no estudo acerca da aplicação das de mais estratégias do RECALL acrescidas às práticas de contação de história.

Conclui-se ainda que como há poucos estudos sobre esta temática na literatura internacional como nacional, faz-se necessário que mais pesquisadores procurem investigar como estão sendo elaboradas ou como realizar programas interventivos de leitura para crianças com autismo com ou sem dificuldade na fala em diferentes regiões do mundo, a fim de termos dados empíricos que nos ajude a elucidar como proceder às estratégias de leitura com esse público alvo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-2. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing **DSM-V, Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 1968.
- _____. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-3. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing **DSM-III, Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 1980
- _____. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-IV. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing **DSM-IV, Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2000
- _____. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-IV-TR. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing **DSM-IV, Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2003
- _____. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing **DSM-V, Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- ANGELO, C.M. P.; MENEGASSI, R. A leitura compartilhada em sala de apoio. Educação em Revista (UFMG), v. 32, p. 267-292, 2016.
- ANISFELD, M. 1996 Only tongue protruding modeling is matched by neonates. *Development. Review.* 16, 149–161. (doi:10. 1006/drev.1996.0006).
- ASPERGER, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), **Autism and Asperger syndrome** (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944).
- BAILLARGEON, R. A model of physical reasoning in infancy. In: Rovee-Collier C, Lipsitt LP, editors. **Advances in infancy research**. Vol. 9. Norwood, NJ: Ablex; 1995. pp. 305–371.
- BELLON, M.L., OGLETREE, B.T., e HARN, W.E.(2000). Repeated story bookreading as language intervention for children with autism: A case study on the application of scaffolding. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 15(1), 52–58.
- BOSA, C. A. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.77-88, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. **Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002a.

BRASIL. Portaria GM nº. 336, de 19 de fevereiro de 2002. Normatiza os CAPS I, CAPSII, CAPS III, CAPS i II e CAPS ad II. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e altera o §3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.**

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUTTERWORT, G., e JARRETT, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00862.x>.

BRENTANI, H., PAULA, C. S. D., BORDINI, D., ROLIM, D., SATO, F., PORTOLESE, J., Pacífico, M.C., & McCracken, J. T. (2013). Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 35(Supl I), S62-S72.

BROWN, H.M., ORAM CARDY, J.; JOHNSON, A. A meta-analysis on the reading comprehension skills of individuals with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.43, n.4, p.932-955, 2013.

CAIN, K., e OAKHILL, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. CAIN e J. OAKHILL (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language*.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

CAMELO, M. L., e SOUZA, C. B. A. (2009). Leitura dialógica, consciência fonológica e o desenvolvimento de repertórios verbais. In R. C. Wielenska (Ed.). **Sobre Comportamento e Cognição** (Vol. 24, pp. 159-168). Santo André: ESETec.

CAPOVILLA e CAPOVILLA (1997). Treino de Consciência Fonológica e seu impacto em habilidades fonológica, de leitura e ditado de pré 3 a 2ª série. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 1(2), 461-532.

CARNAHAN, C., e WILLIAMSON, P. (2010). Autism, cognition, and reading. In C. CARNAHAN e P. WILLIAMSON (Eds.), **Quality literacy instruction for students with autism spectrum disorders** (pp. 21–44). Shawnee Mission, KS: Autism Asperger.

CARPENTER, M., NAGELL, K. e TOMASELLO, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 63 (4, SerialNo 255).

CARVALHO, F. A., PAULA, C. S., TEIXEIRA, M. C. T. V., ZAQUEU, L. C. C., e D'ANTINO, M. E. F. (2013). Rastreamento de sinais precoces de Transtornos do Espectro do

Autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), 144-154.

CHAKRABARITI, S. (2009). Early identification of Autism. *Indian Pediatrics*, 46(17), 412-41

CHIANG, H. M., e LIN, Y. H. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 22(4), 259–267.
<http://dx.doi.org/10.1177/10883576070220040801>.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

CONTI, D., CATTANI, A., DI NUOVO, S., e DI NUOVO, A. (2015). “A cross-cultural study of acceptance and use of robotics by future psychology practitioners,” in **IEEE Int'l Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)**, Kobe, 555–560.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, v. 27, p. 17-40, 2015.

CRUZ, A. A. V., e SALOMÃO, S. R (1998). Acuidade visual. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 50, 9-26.

DAVIDSON, M.M., ELLIS WEISMER S. (2014). **Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum**. *J Autism Dev Disord*. 2014 Apr;44(4):828-45. doi: 10.1007/s10803-013-1936-2.

DICKINSON, D. K. e SMITH, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. **Reading Research Quarterly**, 29, 105-122.

DUNCAN, J. (1986). Disorganization of behavior after frontal lobe damage. **Cognitive Neuropsychology**, 3, 271-290.

DUURSMA, E., AUGUSTA, M., e ZUCKERMAN, B. (2008). Reading Aloud to Children: The Evidence. **Archives of Disease in Childhood**, 93(7), 554-557.

EARLES- VOLLRATH, TL., COOK, KT., ROBBINS L., BEM- ARIEH., J (2008). Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism spectrum disorders. In Simpson R.L & Myles BR (Eds.) **Educating Children and Youth with Autism** 2 nd edition pp.93- 168.

ELSABBAGH, M., DIVAN, G., KOH, Y., KIM, Y. S., KAUCHALI, S., MARCÍN, C., ...Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. **Autism Research**, 5(3), 160-179.

EL ZEIN, F. e Colaboradores. Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *J Autism Dev Disord*, v.44, n.6, p.1303–1322, 2014.

FOMBONNE, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. **Pediatric Research**, 65(6), 591-598.

FONTES, M.J.O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, p.83-94, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22308.pdf> Acesso em: 28 out de 2016.

FLEURY, V.P., HERRIOTT- MIRAMONTEZ, S., HUDSON, R., SCHWARTZ, I. (2013). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. **Child Language Teaching and Therapy**, 30(3), 273-288. doi:10.1177/026565901351406.

FLORES, E. P.; SANTOS, G. F. A.; AMADEU, L. F. M. e DIAS, A. R. (2013). Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: análise do comportamento verbal dos contadores. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(4), 711-720.

FLORES, E. P., PIRES, L., e SOUZA, C. B. A. (2014). Dialogicreadingof a novel for children: Effectsontextcomprehension. **Paidéia**, 24(58), 243-251.

FLYNN, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogicreading: Guidelines for implementation. **Teaching Exceptional Children**, 44(2), 8-16.

FREBERG, L.A. (2016). **Discovering behavioral neuroscience**. Boston: Cengage Learning.

FREEDEN, R. M., KOEGEL, R. L. (2006). The pivotal role of initiations in habilitation. In Koegel, R. L., Koegel, L. K. (Eds.), **Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development** (pp. 165–186). Baltimore, MD: Paul Brookes.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época).

FRITH, U. **Autism: Explaining the enigma**. 2. Malden, MA: Blackwell; 2003.

GARCIA, E. G. A leitura na escola de primeiro grau. São Paulo: Loyola, 1988.

GAUDERER, E C. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. **São Paulo**: Sarvier, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, J. C. (2009). Embodying meaning: Insights from primates, autism, and Brentano. **Neural Networks**, 22, 190-196.

HAPPÉ F., FRITH U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. **J Autism Dev Disord**. 2006;36(1):5-25.

HERSEN, M. e BARLOW, D.H. (1977). **Single Case Experimental Designs: Strategies for Studying Behavior Changes**. New York: Pergamon.

Hogan, Tiffany P. and Cain, Kate and Sittner Bridges, Mindy (2013) **Young children's oral language abilities and later reading comprehension**. In: Early childhood literacy. Brookes Publishing Co, Baltimore, Md.. ISBN 9781598571158.

KANNER, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250.

KANNER, L. (1971). *Psiquiatria infantil*. Buenos Aires, Argentina: Psique. KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** Vol.28 (supl I); pS3-S11, 2006.

KAZDIN, A. (1982). **Single Case Research Design: methods for clinical and applied settings**. New York: Oxford University Press.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1997.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s3-s11. ISSN 1516-4446. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEEKAM, SR., RAMDDEN, C.A. Dyadic orienting and joint attention in preschool children with autism. **J Autism Dev Disord.** 2006;36(2):185-97.

LORD, C., STOROSCHUK, S., RUTTER, M., e PICKLES, A. (1993). Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children. **Infant Mental Health Journal**, 14(3), 234-251.

LORD, C., PAUL, R. **Language and communication in ASD**. In: Cohen DJ, Volkmar FR, editors. *Handbook of ASD and pervasive developmental disorders*. 2. New York: John Wiley & Sons; 1997. pp. 195–225.

MARQUES, D., & BOSA, C. A. (2015). Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 43-51

MARTIN GARCIA, M. J., GÓMEZ BECERRA, I., GARRO ESPÍN, M. J. “Theory of mind in a child with autism: how to train her?” In: **Psicothema**, 24(4), 2012. p. 542-7.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MATEUS, A. D. N. B., Silva, A. F., Pereira, E. C., de Souza, J. N. F., da Rocha, L. G. M., de Oliveira, M. P. C., & de Souza, S. C. (2014). **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. *Pedagogia em Ação*, 5(1), 54-69.

MCLEAN, L. at CRIPE, J. (1999) **The effectiveness of early intervention**. Em M. Guralnick (Ed) *The effectiveness of early intervention* (pp.349-428). Baltimore: Paul Brookes.

MEDEIROS, Fabio Hernandez de. **Leitura compartilhada de contos com prompts baseados nas funções da narrativa: efeitos sobre a compreensão textual**. 2015. viii, 69 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento)—Universidade de Brasília.

MEDEIROS, F. H; FLORES, E. P. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** (Brasília Online), 2017.

MENDES, C.I.A. (2016). **Influência da atenção e memória de curta duração na aprendizagem: Estudo de caso com perturbação do espectro autista.** (Dissertação de Mestrado), Universidade Portucalense, Portugal. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/16>.

MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 60, p. 475-506, 2016.

MENEZES, M. L. N. **ADL: Avaliação do desenvolvimento da linguagem.** São Paulo: Pró-Fono, 2004.

MENEZES, M. L. N. ADL: avaliação do desenvolvimento da linguagem. 2004. **Manual do examinador.**

MOL, S. E., BUS, A. G., DE JONG, M.T., e SMEETS, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings; **A Meta-Analysis. Early Education & Development,** 19 (1), 7-26.

MONNERAT, T.; WALTER, C. C. F. **A estimulação precoce e a comunicação alternativa para crianças com TEA: relatos de casos utilizando o PECS-Adaptado.** In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. (Org.). Trilhando junta a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2017. p. 257-272.

MONTENEGRO, M. N. (2007). **Avaliação e estudo dos comportamentos de orientação social e a atenção compartilhada nos transtornos invasivos do desenvolvimento.** Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

MONTENEGRO, M. (2009). Atenção Compartilhada. In M. T. MERCADANTE e M. C. Rosário (Eds.), **Autismo e Cérebro Social** (v.1, pp. 75-86). São Paulo: Segmento Farma Editores

MUNDY, P., BLOCK, J., DELGADO, C., POMARES, Y., VAN HECKE, A. V., e PARLADE, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. **Child Development,** 78(3), 938-954.

NATION, K. (1999). Reading skills in hyperlexia: a developmental perspective. **Psychological Bulletin,** 125 (3), 338-355.

NATION, K., CLARKE, P., WRIGHT, B., e WILLIAMS, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** 36(7), 911-919.

NGUYEN, N. e COLABORADORES. reading comprehension and autism in the primary general education classroom. **The Reading Teacher,** v.69, n.1, p.71-76, 2015.

NOGUEIRA, S. E., SEABRA, K. e SEIDL DE MOURA, M. L. (2000) Diagnóstico precoce de autismo e desenvolvimento infantil inicial: Um estudo comparativo de dois bebês com um mês de vida. [Resumos]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Anais, XXX Reunião Anual de Psicologia** (p. 138), Brasília, DF. : SBP.

NUNES, F.C.F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde.** 147 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NUNES, L.R. Autismo e Comunicação Alternativa: contribuições da pesquisa intrassujeitos. In: NUNES, L. R., SUPLINO, M.; WALTER, C. (Org.). **Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla.** Marília: ABPEE, São Carlos: Marquezzine e Manzine, 2013.p.19-32.

NUNES, D. R. P., e SANTOS, L. B. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2015, vol.19, n.1, pp.59-69. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797>.

NUNES, D.R.P., WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Rev. bras. educ. espec. vol.22 no.4, oct./ Dec. 2016.

OZONOFF, S., YOUNG, G. S., GOLDRING, S., GREISS HESS, L., HERRERA, A. M., STEELE, J., MACARI, S., HAPBURN, S., e ROGERS, S. J. (2008). Gross motor development, movement abnormalities, and early identification of autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 38(4), 644-656.

OLIVEIRA, M., NUNES. L.R (2013). O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em narrativas de vídeo e de episódio livre. **V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa.** GRAMADO - RS, 2 a 4 de Setembro de 2013
ISSN: 2175-9383

PAULA, C. S., FOMBONNE, E., GADIA, C., TUCHMAN, R., e ROSANOFF, M. (2011). Autism in Brazil: Perspectives from Science and Society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 57, 2-5.
[https://doi.org/10.1016/S0104-4230\(11\)70002-1](https://doi.org/10.1016/S0104-4230(11)70002-1).

PATTEN, E. e WATSON, L. R. (2011). Interventions Targeting Attention in Young Children with Autism. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 20, 60-69.

PENIMONTI, J. M., e JUSTICE, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. **Early Childhood Education Journal**, 37, 241–248. doi: 10.1007/s10643009-0348-6.

PENTIMONTI, J. M., JUSTICE, L. M., e PIASTA, S. B. (2013). Sharing books with children. In T. SHANAHAN e LONIGAN, C. J. (Eds.), **Early child hood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond.**

PENNINGTON, B. F., ROGERS, S. J., BENNETTO, L., GRIFFITH, E. M., REED, D. T., e SHYU, V. (1997). Validity tests of the executive dysfunction hypothesis of autism. In J. Russell (Ed.), **Autism as an executive disorder** (pp. 143–178). Oxford, England: Oxford University Press.

PEREIRA, A; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatria**, v.84, n.6, p.487-494, 2008.

PIAGET, J. Inteligencia y afectividad. **Tradução Maria Sol Dorin. Buenos Aires: Aique**, 2001. (Original de 1954).

PLAISTED, K. Reduced generalization in autism: an alternative to weak central herence. In: BURACK, JA., CHARMAN, T., YIRMUYA, N., ZELAZO, PR., organizadores. The development of autism: perspectives from theory and research. **New Jersey: Lawrence Erlbaum**; 2001. p. 135-4.

PREMACK, D., WOODRUFF, G. (1978) Does the chimpanzee have a Theory of Mind? **Behav Brain Sci** 1: 515–526.

QUEIROZ, L. **Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2017.

RIBEIRO, S. (2007). Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto. (Unpublished master's thesis). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

RICKETTS, J., JONES, C.G., HAPPÉ, F., e CHARMAN, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 43, 807–816. doi:10.1007/s10803-012-1619-4.

RODRIGUES, E. B.T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

RUTTER, M. (1978) Diagnosis and definition. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), **Autism: A Reappraisal of Concepts and Treatment** (pp.1-25). New York: Plenum Press.

SCHOPLER, E., REICHLER, R. J., RENNER, B.R., **validada no Brasil** por PEREIRA (2007).

SCHWARTZMAN, S. 1991. "Changing Roles of New Knowledge." Em WAGNER e COLABORADORES., eds., 1991:230- 60.

SCRUGGS, T.E., MASTROPIERI, M.A. (1986) Preschool language interventions: A quantitative synthesis of single- subject research. West Lafayette, IN: Purdue University Department of Education.

SEIDL de MOURA, M. L.S., NUNES, L.R. A pesquisa em psicologia do desenvolvimento. In: SEIDL de MOURA, M.L.; CORREA, J.; SPINILLO, A. (Org.). **Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.p.33-45.

SILVA, M. S.; ABREU, M. K. A. **A importância da contação de histórias na alfabetização e letramento dos alunos do ensino fundamental I**. 14º Congresso de História da Educação no Ceará. 01 a 04 de junho, Crato, 2015. Disponível em: . Acesso em: 26 setembro 2016.

- SKINNER, B. F. (1953). **Science and human behavior**. New York: Simon & Schuster.
- SOLOMON M., ONO, M., TIMMER S., GOODLIN-JONES, B. The effectiveness of parent-child interaction therapy for families of children on the autism spectrum. **J Autism Dev Disord**. 2008;38(9):1767-76.
- SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. Vol. 6, jul. dez. 2011.
- SNOW, C. E., BURNS, M. S., & GRIFFIN, P. (Orgs.). (1998). **Preventing reading difficulties in young children**. Washington: National Academy Press
- SULLIVAN, M., FINELLI, J., MARVIN, A., GARRETT-MAYER, E., BAUMAN, M., LANDA, R. Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: a prospective study. **J Autism Dev Disord**. 2007;37:37-48.
- SWANSON, E. A., WANZEK, J., PETSCHER, Y., VAUGHN, S., HECKERT, J., CAVANAUGH, C., KRAFT, G., e TACKETT, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. **Journal of Learning Disabilities**, 44(3), 258-27.
- TAGER-FLUSBERG, H., PAUL, R., e LORD, C. (2005). Language and communication in autism. In VOLKMAR, F.R., RHEA, P., KLIN A., e COHEN, D. (Eds.), **Hand book of autism and pervasive developmental disorders** (3rd ed., pp. 335–365). New York, NY: Wiley.
- TAGER-FLUSBERG, H. Defining language phenotypes in autism. **Clinical Neuroscience Research**, (6) 219-224, 2006.
- TANSEY, E.M. (1997). Not committing barbarisms: Sherrington and the synapse, 1897. **Brain Research Bulletin**, 44,(3), 211–212. doi:10.1016/S0361-9230(97)00312-2.
- TEIXEIRA, M. C. T. V., MECCA, T. P., VELLOSO, R. L., BRAVO, R. B., Ribeiro, S. H. B., Mercadante, M. T., e Paula, C. S. (2010). Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 56(5), 607-614.
- TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2016, vol. 22, n. 3, pp. 351-366. ISSN 1413-6538.
- TOMASELLO, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), **Joint attention: Its origins and role in development** (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TONELLI, H. (2011). “Autism, theory of mind and the role of mindblindness in the understanding of psychiatric disorders”. [Consultada a 12-12-2017]. **Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01079722011000100015&script=sci_arttext**.
- TREVARTHEN, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity, in *Before Speech: The Beginning of Human Communication*, ed **Bullowa M.**, editor. (London, Cambridge: University Press;), 321–347
- VAN KREVELEN, D. A. Early Infantile Autism and Autistic Psychopathy. **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, 1 (1), p. 82-86, 1971.

VYGOTSKY, L.S. Mind in society: **The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALTER, C. C. F. **Adaptação para o Brasil do sistema de comunicação por trocas de figuras (PECS), com pessoas portadoras de autismo infantil.** 2000. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.

WALTER, E. **Compreensão oral da leitura em crianças com autismo: uma proposta de intervenção.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

WEI, X., BLACKORBY, J., SCHILLER, E. Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. **Exceptional Children.** 2011;78:89–106

WEI, X., CHRISTIANO, ER., YU, J.W., WAGNER, M., SPIKER, D. Reading and math achievement profiles and longitudinal growth trajectories of children with autism spectrum disorder. **Autism.** 2015 Feb;19(2):200-10.

WING, L. Asperger syndrome: a clinical account. **PsycholMed**, v.11 (1), p. 115–29, 1981.

WHALON, K., e HART, J. E. (2011). Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: An exploratory study of elementary inclusive settings. **Remedial and Special Education**, 32,243–255.doi: 10.1177/0741932510362174

WHALON, K., DELANO, M., and HANLINE, M. F. A Rationale and Strategy for Adapting Dialogic Reading for Children With Autism Spectrum Disorder: **RECALL, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, 57 (2), 93-101, 2013.

WHALON, K., e COLABORADORES. The Impact of Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning (RECALL). **Topics in Early Childhood Special Education**, 1,1–14, 2015.

WHALON, K.; HANLINE, M.F., DAVIS, J. Parent implementation of RECALL: A systematic case Study. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 51, n. 2, p. 211-220.

WHITEHURST, G. J., FALCO, F. L., LONIGAN, C. L., FISCHER, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M. C. e CAULFIELD, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, 24, 552-559.

WHO. **Classificação das doenças mentais da CID 10.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

APÊNDICE A - Teste não padronizado de avaliação de leitura

Teste não padronizado de Avaliação da leitura

Nome do responsável: _____ Data _____

Nome da criança: _____ Idade _____

Pesquisador: _____

| Aspectos observáveis | Sim | Não | Comentários |
|--|------------|------------|--------------------|
| Interesse por livros | | | |
| Ler espontaneamente | | | |
| Faz leitura imaginativa mediante as imagens do livro | | | |
| Nomeia os personagens no momento da leitura? | | | |
| Demonstra interesse pela leitura quando um adulto conta a história? | | | |
| Responde perguntas do livro quando solicitado? Ex: quem pulou o muro? A criança responde corretamente o gato. | | | |

APÊNDICE B - Tabela com os resultados da fidedignidade das categorias: Fora da tarefa, atenção compartilhada e respostas espontâneas corretas.

Total de sessões = 16

Fidedignidade = 25% = 4 sessões

| Sessões | Transcrições | Categorias | | |
|-------------------------------------|--------------|----------------|-----------------------|--------------------------------|
| | | Fora da tarefa | Atenção compartilhada | Respostas Espontâneas corretas |
| 26/01/2017 | 1º juiz | 6 | 8 | 0 |
| | 2º juiz | 6 | 8 | 0 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% |
| 30/03/2017 | 1º juiz | 4 | 9 | 2 |
| | 2º juiz | 6 | 9 | 2 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 66% | 100% | 100% |
| 30/05/2017 | 1º juiz | 2 | 10 | 0 |
| | 2º juiz | 2 | 10 | 0 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% |
| 20/06/2017 | 1º juiz | 0 | 10 | 1 |
| | 2º juiz | 0 | 10 | 1 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% |
| SUBTOTAL DO ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 75% | 100% | 100% |
| TOTAL DO ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 91.5% | 100% | 100% |

Tabela com os resultados da fidedignidade da categoria Topografia de respostas corretas.

Total de sessões = 16

Fidedignidade = 25% = 4 sessões

| Sessões | Transcrições | Categorias | | | | |
|------------------------------------|-------------------------|------------|-------|---------|------------|-------|
| | | Verbal | Vocal | Gestual | Contextual | Mista |
| 26/01/2017 | 1º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 2º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 30/03/2017 | 1º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 2º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 30/05/2017 | 1º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 2º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 20/06/2017 | 1º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 2º juiz | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| SUBTOTAL DO ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| TOTAL DO ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA | | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Tabela com os resultados da fidedignidade da categoria: respostas aos níveis de apoio ofertado pela pesquisadora.

| Total de sessões = 16 | | Fidedignidade = 25% = 4 sessões | | | |
|------------------------------------|-------------------------|--|---------|---------|---------|
| Sessões | Transcrição | Categorias | | | |
| 26/01/2017 | 1° Juiz | Níveis de apoio ofertado pela pesquisadora | | | |
| | | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
| | | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 26/01/2017 | 2° Juiz | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% |
| 30/03/2017 | 1° Juiz | 2 | 0 | 1 | 4 |
| | 2° Juiz | 2 | 0 | 0 | 4 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 75% | 100% |
| 30/05/2017 | 1° Juiz | 0 | 6 | 0 | 0 |
| | 2° Juiz | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% | 100% |
| 20/06/2017 | 1° Juiz | 1 | 2 | 0 | 2 |
| | 2° Juiz | 1 | 2 | 0 | 2 |
| ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE | | 100% | 100% | 100% | 100% |
| SUBTOTAL DO ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA | | 100% | 100% | 75% | 100% |
| TOTAL DO ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA | | 93,75% | | | |

ANEXO A - Termo de consentimento da professora



Termo de Consentimento da professora

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de professora _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada " Efeitos das estratégias da leitura dialógica na compreensão da leitura de crianças com TEA " conduzida pela pesquisadora Stefhanny Paulimineytrick Nascimento Silva, concordo que as atividades desenvolvidas no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa no departamento de Pós- graduação em Educação da UERJ por mim desenvolvidas para fins de investigação sejam filmadas pelas pesquisadoras e suas assistentes de pesquisa. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados e estou ciente de que tenho liberdade em recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Concordo também com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do professor (a)

Assinatura da pesquisadora

Nome do professor (a)

Nome da pesquisadora

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para o professor (a).**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para o professor (a).**

Prezado (a) professor (a):

Estamos convidando-a a participar da pesquisa “ **Efeitos das estratégias da leitura dialógica na compreensão da leitura de crianças com TEA**”.Você foi selecionado (a) com base nos seguintes critérios: a) ter formação em Pedagogia e experiência em educação inclusiva. b) ter disponibilidade em participar dos encontros com as pesquisadoras, e c) ter interesse em fazer parte do projeto, aprendendo mais sobre o programa de ensino RECALL.

Os objetivos desse estudo são: a) averiguar os efeitos dos procedimentos de ensino RECALL nas habilidades de compreensão de leitura em crianças com autismo. b) verificar o impacto do RECALL nas habilidades interacionais e comunicativas de crianças com autismo. O estudo terá a duração de, no máximo, 12 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a) responder entrevistas semiestruturadas iniciais e finais sobre práticas interventivas de leitura e o programa de ensino RECALL em crianças com autismo.

Você poderá sentir-se constrangido (a) por ter assistentes de pesquisa fazendo entrevista. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com a pesquisadora e suas assistentes sobre suas práticas de leitura em crianças com autismo, ter sugestões e dicas de melhorar sua forma de atuar com crianças com TEA, ter a possibilidade de perceber os progressos e as dificuldades das crianças, b) ler textos sobre programas interventivos e compreensão da leitura em crianças com TEA.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas interventivas de leitura para crianças com autismo e de outras possibilidades de atuação na sua

prática pedagógica. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores estratégias de ensino de leitura. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos, periódicos científicos e em exibição de vídeos e fotos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato a pesquisadora StefhannyPaulimineytrick Nascimento Silva pelos telefones 21 38998777 (casa), 21 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 976025052 (celular), pelo email stefhannyp@gmail.com ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do professor (a)

Assinatura da pesquisadora

Nome do professor (a)

Nome da pesquisadora

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para os pais



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Informações para os pais

Prezados pais ou responsáveis:

Seu/sua filho/a _____ está sendo convidado/a a participar da pesquisa “ **Efeitos das estratégias da leitura dialógica na compreensão da leitura de crianças com TEA**”. Seu/sua filho/a foi selecionado/a com base nos seguintes critérios: a) ter entre 5 a 6 anos de idade b) ter diagnóstico de autismo, c) abrigo grau de comprometimento que não seja severo, e d) apresentar dificuldades de aquisição da leitura.

Os objetivos desse estudo são: a) averiguar os efeitos dos procedimentos do RECALL nas habilidades de compreensão de leitura em crianças com autismo. b) verificar o impacto do RECALL nas habilidades interacionais e comunicativas de crianças com autismo. O estudo terá a duração de, no máximo, 12 meses.

A participação de seu/sua filho/a na pesquisa consistirá em: (a) ser observado e filmado no desempenho de diversas atividades interventivas de leitura e do programa de ensino RECALL no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa interagindo com a professora. Dois instrumentos serão aplicados no início e ao final do estudo: o Childhood Autism Rating Scale - CARS para avaliar as características da criança, e um instrumento de avaliação de desenvolvimento da linguagem para identificar as habilidades de leitura e escrita da criança - ADL.

A sua participação enquanto responsável consistirá em: a) levar o filho ao local do estudo, b) participar de reuniões organizada pela pesquisadora, e c) e responder a possíveis entrevistas semiestruturadas.

Os riscos relacionados à participação de seu/sua filho/a na pesquisa poderão estar relacionados à intranquilidade ou ansiedade nos momentos de observação, de aplicação dos instrumentos de avaliação (escala CARS e o ADL), de vídeo-filmagem. Esse constrangimento poderá ser expresso por meio de choro, comportamento agressivo, agitação motora e/ou recusa em participar das sessões. Esses riscos poderão ser minimizados pela interrupção das filmagens. A

avaliação e/ou a filmagem só será retomada, com o consentimento do professor, e quando as manifestações de desgaste emocional, como por exemplo, choro, estereotípias motoras ou verbais tenham acabado. Por outro lado, a participação de seu/sua filho/a na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de receber uma avaliação da comunicação e da compreensão leitora, possibilitando futuras intervenções, participar prazerosamente de momentos de contação de histórias com o professor, ampliar seu vocabulário, aumentar o tempo de atenção compartilhada, aprender a realizar inferências e melhorar a compreensão leitora.

A sua própria participação como pai/mãe e a participação de seu/sua filho/a na pesquisa não são obrigatórias, ou seja, você e seu/sua filho/filha poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas interventivas de leitura e do programa de ensino RECALL em crianças com TEA. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores estratégias de ensino de leitura. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos, periódicos científicos e em exibição de vídeos e fotos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação sua e de seu/sua filho/a será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa seu/sua filho/a será identificado/a por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelos telefones: 21 2268-9154 (casa), 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 97387239 (celular), pelo email catiawalter@yahoo.com.br. E a pesquisadora StefhannyPaulimneytrick Nascimento Silva pelos telefones 21 38998777 (casa), 21 2587-7535 (UERJ), ou ainda 21 976025052 (celular), pelo email stefhannyp@gmail.com ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524, sala 12037, bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/a na pesquisa e concordo que ele/ela participe. Concordo igualmente em ser entrevistado/a pela pesquisadora. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação de meu/minha filho/a a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome do pai/mãe ou responsável

Nome da pesquisadora

ANEXO D - Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista



Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista.

Eu, _____, abaixo assinado, na condição de representante legal do/a participante _____, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos e das atividades propostas da pesquisa intitulada **“Efeitos das estratégias da leitura dialógica na compreensão da leitura de crianças com TEA”** conduzida pelas pesquisadora Stefhanny Paulimneytrick Nascimento Silva concordo que meu/minha filho/a seja filmado/a realizando atividades no Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

Concordo com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome do pai/mãe ou responsável

Nome da pesquisadora

ANEXO E - Teste de avaliação do Desenvolvimento da Linguagem



Teste de avaliação do Desenvolvimento da

ADL

Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem
Protocolo de Aplicação e Pontuação

Maria Lucia N. Menezes



Observação do Comportamento:

Descrição breve dos comportamentos: auditivo, visual, atencional e o tempo necessário para responder as tarefas (mediato, médio, lento). _____

Nome: _____
Data de Nascimento: _____ Data da Avaliação: _____ Idade: _____
Nome do Pai: _____ Profissão: _____
Nome da Mãe: _____ Profissão: _____
Endereço: _____ Telefone: _____
Colégio: _____ Turma: _____
Motivo da Avaliação: _____

CÁLCULO DOS ESCORES

| | | |
|----------------------|--|--|
| Linguagem Receptiva | Última tarefa correta | |
| | Menos o total de respostas incorretas | |
| | Linguagem Receptiva - Escore Bruto | |
| Linguagem Expressiva | Última tarefa correta | |
| | Menos o total de respostas incorretas | |
| | Linguagem Expressiva - Escore Bruto | |
| Linguagem Global | Escore padrão da Linguagem Receptiva | |
| | Mais (+) o Escore padrão da Linguagem Expressiva | |
| | Total | |
| | Escore padrão da Linguagem Global | |

| | Ano | Mês |
|--------------------|-----|-----|
| Data do teste | | |
| Data de nascimento | | |
| Idade cronológica | | |

ANEXO F - Escala de Pontuação para Autismo na Infância: *ChildhoodAutism Rating Scale* (CARS)



Escala de Pontuação para Autismo na Infância: *ChildhoodAutism Rating Scale* (CARS)

| | |
|-----------------------|------------------|
| Nome: | |
| Prontuário: | Sexo: |
| Idade: | Data nascimento: |
| Data da aplicação: | |
| Hipótese Diagnóstica: | |

Escore por categoria

| <u>Itens</u> | Pontos |
|--|--------|
| 1 – Relacionamento interpessoal | |
| 2 – Imitação | |
| 3 – Resposta emocional | |
| 4 – Expressão corporal | |
| 5 - Uso do objeto | |
| 6 – Adaptação a mudanças | |
| 7 – Uso do olhar | |
| 8 - Uso da audição | |
| 9 - Uso do paladar, olfato e do tato | |
| 10 – Medo e nervosismo | |
| 11 – Comunicação verbal | |
| 12 – Comunicação não-verbal | |
| 13 – Níveis de atividade | |
| 14 – Nível e coerência da resposta intelectual | |
| 15 - Impressão geral | |
| Total | |

Resultado final

| | |
|----------------------------------|--|
| Resultado final | |
| Normal: 15 – 29,5 | |
| Autismo leve/moderado: 30 – 36,5 | |
| Autismo grave: acima 37 | |

Escala de Pontuação para Autismo na Infância: *Childhood Autism Rating Scale* (CARS)

Nome: _____

| I. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL | |
|---|--|
| 1 1 .5 | <p>1 Sem evidência de dificuldade ou anormalidade na relação com as pessoas: o comportamento da criança é apropriado a sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados, mas não em grau atípico.</p> |
| 2 2 .5 | <p>2 Relacionamento levemente anormal: A criança pode evitar olhar o adulto nos olhos, evitar o adulto ou ficar nervoso se a interação for forçada, ser excessivamente tímido, não ser responsivo ao adulto como seria típico ou agarrar-se ao pai mais que o normal para crianças da mesma idade</p> |
| 3 3 .5 | <p>3 Relacionamento moderadamente anormal: A criança demonstra indiferença (parece ignorar o adulto). Tentativas persistentes e vigorosas são necessárias para se conseguir a atenção da criança. O contato iniciado pela criança é mínimo.</p> |
| 4 | <p>4 Relacionamento gravemente anormal: A criança é constantemente indiferente ou inconsciente ao que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a atenção tem algum efeito.</p> |
| Observações: | |
| II. IMITAÇÃO | |
| 1 1. 5 | <p>1 Imitação apropriada: A criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos, os quais são apropriados para o seu nível de habilidade.</p> |
| 2 2. 5 | <p>2 Imitação levemente anormal: A criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais únicos, a maior parte do tempo; ocasionalmente imita somente após estimulação ou com atraso.</p> |
| 3 3. 5 | <p>3 Imitação moderadamente anormal: A criança imita somente parte do tempo e requer uma grande dose de persistência ou ajuda do adulto; freqüentemente imita somente após um tempo (com atraso).</p> |
| 4 | <p>4 Imitação gravemente anormal: A criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência de um adulto.</p> |
| Observações: | |
| III. RESPOSTA EMOCIONAL | |
| 1 | <p>1 Resposta emocional apropriada à situação e à idade: A criança demonstra tipo e grau apropriados de resposta emocional evidenciada por mudança na expressão facial, postura e conduta.</p> |
| EscaLa de Pontuação para Autismo na Infância: <i>ChildhoodAutism Rating Scale (CARS)</i> | |
| 1. | |

| | | |
|---------------------|---|---|
| 5 | 2 | Resposta emocional levemente anormal: A criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inapropriado de resposta emocional. As reações nem sempre estão relacionadas a objetos ou eventos que envolve a criança. |
| 5 | 3 | Resposta emocional moderadamente anormal: A criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As reações podem ser inibidas ou excessivas e sem relação com a situação; pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígido até mesmo quando não há objetos ou eventos produtores de emoção. |
| 5 | 4 | Resposta emocional gravemente anormal: As respostas são raramente apropriadas a situação. Uma vez que a criança atinja um determinado humor, é muito difícil alterá-lo. Por outro lado, a criança pode demonstrar emoções diferentes quando nada mudou. |
| Observações: | | |

IV. USO DO CORPO

| | | |
|---------------------|---|---|
| 1 | 1 | Uso do corpo apropriado à idade: A criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal na mesma idade. |
| .5 | 2 | Uso do corpo levemente anormal: Algumas peculiaridades menores podem estar presentes, tais como movimentos desajeitados, repetitivos, coordenação pobre ou o raro aparecimento de mais movimentos não usuais. |
| .5 | 3 | Uso do corpo moderadamente anormal: Comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança nesta idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar do corpo ou mãos, fixar-se em uma parte do corpo, auto-agressão, balanceio, agitação dos dedos ou caminhar nas pontas dos pés. |
| .5 | 4 | Uso do corpo gravemente anormal: Movimentos intensos ou freqüentes do tipo listado acima são sinais de uso corporal gravemente anormal. Estes comportamentos podem persistir apesar das tentativas de desencorajá-los ou de envolver a criança em outras atividades. |
| Observações: | | |

V. USO DE OBJETOS

| | | |
|----|---|---|
| 1 | 1 | Uso e interesse apropriados por brinquedos ou outros objetos: A criança demonstra interesse normal por brinquedos e os utiliza de maneira apropriada para seu nível de habilidade |
| .5 | 2 | |

Escala de Pontuação para Autismo na Infância: *ChildhoodAutism Rating Scale (CARS)*

Uso e interesse levemente inapropriados por brinquedos ou outros objetos: A criança pode demonstrar

| | |
|---------------------|--|
| | um interesse atípico por um brinquedo ou brincá-lo de maneira inadequadamente pueril (exemplo: bater ou chupar o brinquedo) |
| 2 | |
| .5 | |
| 3 | Uso e interesse moderadamente inapropriados por brinquedos ou outros objetos: A criança pode demonstrar pequeno interesse em brinquedos ou outros objetos ou pode estar preocupada em usá-los de maneira estranha. Ela pode focalizar em alguma parte insignificante do brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que reflete do mesmo, repetitivamente mover alguma parte do objeto ou brincar com um objeto exclusivamente. |
| 3 | |
| .5 | |
| 4 | Uso e interesse gravemente inapropriados por brinquedos ou outros objetos: A criança ocupa-se com algum dos comportamentos acima com maior frequência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está ocupada com estas atividades inadequadas. |
| Observações: | |

VI. ADAPTAÇÃO A MUDANÇAS

| | |
|---------------------|--|
| 1 | Resposta apropriada a mudanças: Se a criança pode perceber ou comentar as mudanças na rotina, ela é capaz de aceitar estas mudanças sem angústia. |
| 1 | |
| .5 | |
| 2 | Adaptação a mudanças levemente anormal: Quando um adulto tenta mudar tarefas, a criança pode continuar na mesma atividade ou usar os mesmos materiais. |
| 2 | |
| .5 | |
| 3 | Adaptação a mudanças moderadamente anormal: A criança resiste ativamente a mudanças na rotina, tenta continuar sua antiga atividade e é difícil de distrair. Ela pode tornar-se infeliz e zangada quando uma rotina estabelecida é alterada. |
| 3 | |
| .5 | |
| 4 | Adaptação a mudanças gravemente anormal: A criança demonstra reações graves às mudanças. Se uma mudança é forçada, ela pode tornar-se extremamente zangada ou não colaborativa e responder com acessos de raiva. |
| Observações: | |

VII. RESPOSTA VISUAL

| | |
|---|--|
| 1 | Resposta visual apropriada: O comportamento visual da criança é normal e adequado para sua idade. A visão é utilizada em conjunto com outros sentidos como forma de explorar um objeto novo. |
| 1 | |
| .5 | |
| 2 | Resposta visual levemente anormal: A criança deve ocasionalmente ser lembrada de olhar para objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou iluminação, pode eventualmente ficar olhando para o vazio ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos. |
| 2 | |
| .5 | |
| Escala de Pontuação para Autismo na Infância: <i>ChildhoodAutism Rating Scale (CARS)</i> | |
| 3 | Resposta visual moderadamente anormal: A criança deve ser lembrada freqüentemente de olhar para |

| | |
|---|---|
| | o que está fazendo, ela pode olhar fixamente para o vazio, evitando olhar as pessoas nos olhos, olhar objetos de um ângulo incomum ou segurar os objetos muito próximos aos olhos. |
| .5 | 3 |
| | 4 Resposta visual gravemente anormal: A criança constantemente evita olhar para as pessoas ou para certos objetos e pode demonstrar formas extremas de outras peculiaridades visuais descritas acima. |
| | Observações: |
| VIII. RESPOSTA AUDITIVA | |
| | 1 Resposta auditiva apropriada: O comportamento auditivo da criança é normal e adequado para idade. A audição é utilizada conjuntamente com outros sentidos. |
| .5 | 1 |
| | 2 Resposta auditiva levemente anormal: Pode haver ausência de resposta ou reação levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem estar atrasadas e os sons podem necessitar de repetição para conseguir a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos. |
| .5 | 2 |
| | 3 Resposta auditiva moderadamente anormal: A resposta da criança aos sons é variável. Frequentemente ignora o som nos primeiros momentos em que é feito. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas ao ouvir alguns sons diários. |
| .5 | 3 |
| | 4 Resposta auditiva gravemente anormal: A criança sobre reage ou subreage aos sons num grau extremamente evidente, independente do tipo de som. |
| | Observações: |
| IX. RESPOSTA AO PALADAR, OLFATO E TATO | |
| | 1 Uso e resposta normais: A criança explora novos objetos de um modo apropriado à idade, geralmente sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser usados quando apropriados. Ao reagir a uma dor pequena, a criança expressa desconforto mas não reage exageradamente. |
| .5 | 1 |
| | 2 Uso e resposta levemente anormais: A criança pode insistir em colocar objetos na boca; pode cheirar ou provar objetos não comestíveis. Pode ignorar ou ter reação levemente exagerada à dor mínima, para a qual uma criança normal expressaria somente desconforto. |
| .5 | 2 |
| | 3 Uso e resposta moderadamente anormais: A criança pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir muito ou pouco. |
| .5 | 3 |
| | 4 Uso e resposta gravemente anormais: A criança está preocupada em cheirar, provar e sentir objetos, mais pela sensação que pela exploração normal ou uso dos objetos. A criança pode ignorar completamente a dor ou reagir muito vigorosamente a desconfortos leves. |
| | Observações: |

Escala de Pontuação para Autismo na Infância: *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*

| | |
|------------------------------|--|
| X. MEDO OU NERVOSISMO | |
| 1 | Medo ou nervosismo normal: O comportamento da criança é adequado a ambas as situações e à idade. |

| | |
|--|--|
| 1 | |
| .5 | 2 Medo ou nervosismo levemente anormal: A criança ocasionalmente demonstra muito ou pouco medo ou nervosismo quando comparada às reações de uma criança normal da mesma idade e em situação similar. |
| 2 | |
| .5 | 3 Medo ou nervosismo moderadamente anormal: A criança demonstra um pouco mais ou um pouco menos de medo do que seria típico para uma criança mais nova ou mais velha em uma situação similar. |
| 3 | |
| .5 | 4 Medo ou nervosismo gravemente anormal: O medo persiste mesmo após experiências repetidas com eventos ou objetos inofensivos. É extremamente difícil acalmar ou confortar a criança. A criança pode, por outro lado, falhar em demonstrar adequado respeito por perigos que outras crianças da mesma idade evitam. |
| Observações: | |
| XI. COMUNICAÇÃO VERBAL | |
| 1 | 1 Comunicação verbal normal, idade e situação apropriadas. |
| .5 | 2 Comunicação verbal levemente anormal: A linguagem demonstra um atraso global. A maior parte do discurso tem significado; porém alguma ecolalia ou inversão do pronome podem ocorrer. Algumas palavras peculiares ou jargões podem ser usados ocasionalmente. |
| 2 | |
| .5 | 3 Comunicação verbal moderadamente anormal: O discurso pode estar ausente. Quando presente, a comunicação verbal pode ser uma mistura de alguma comunicação significativa e alguma linguagem peculiar, tais como jargão, ecolalia ou inversão do pronome. Peculiaridades relativas à linguagem com significado podem incluir questionamentos excessivos ou preocupação com algum tópico em particular. |
| 3 | |
| .5 | 4 Comunicação verbal gravemente anormal: Linguagem com significado não é utilizada. A criança pode emitir gritos infantis, sons animais ou bizarros, barulhos complexos reproduzindo linguagem, ou pode apresentar o uso bizarro e persistente de palavras reconhecíveis ou frases. |
| Observações: | |
| XII. COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL | |
| 1 | 1 Uso normal da comunicação não verbal, idade e situação apropriadas. |
| .5 | 2 Uso da comunicação não verbal levemente anormal: Uso imaturo da comunicação não verbal; pode somente apontar vagamente ou esticar a mão para pegar o que quer de maneira imprecisa, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que quer. |
| 2 | |
| .5 | |
| Escala de Pontuação para Autismo na Infância: <i>Childhood Autism Rating Scale</i> (CARS) | |
| 3 | 3 Uso da comunicação não verbal moderadamente anormal: A criança geralmente não é capaz de expressar suas necessidades ou desejos não verbalmente e não consegue compreender a comunicação não |

| | |
|----|--|
| | verbal dos outros. |
| 3 | |
| .5 | |
| 4 | <p>Uso da comunicação não verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado aparente e não apresenta consciência do significado associado aos gestos ou expressões faciais dos outros.</p> <p>Observações:</p> |
| | XIII. NÍVEL DE ATIVIDADE |
| 1 | Nível de atividade normal para idade e circunstâncias. A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança da mesma idade em uma situação similar. |
| 1 | |
| .5 | |
| 2 | Nível de atividade levemente anormal: A criança pode tanto ser um pouco irrequieta quanto preguiçosa e mover-se lentamente algumas vezes. O nível de atividade da criança interfere pouco na sua <i>performance</i> . |
| 2 | |
| .5 | |
| 3 | Nível de atividade moderadamente anormal: A criança pode ser bastante ativa e difícil de conter. Ela pode ter uma energia ilimitada ou pode não dormir facilmente à noite. Por outro lado, a criança pode ser bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se. |
| 3 | |
| .5 | |
| 4 | Nível de atividade gravemente anormal: A criança exibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro freqüentemente. |
| | Observações: |

| | |
|----|--|
| | XIV. NÍVEL E COERÊNCIA DA RESPOSTA INTELLECTUAL |
| 1 | A inteligência é normal e razoavelmente coerente em várias áreas: A criança é tão inteligente quanto uma criança da mesma idade e não possui qualquer habilidade intelectual incomum ou problemas. |
| 1 | |
| .5 | |
| 2 | Funcionamento intelectual levemente anormal: A criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade; as habilidades aparecem uniformemente atrasadas em todas as áreas. |
| 2 | |
| .5 | |
| 3 | Funcionamento intelectual moderadamente anormal: Em geral, a criança não é tão inteligente quanto uma criança da mesma idade, porém, a criança pode funcionar próximo do normal em uma ou mais áreas intelectuais. |
| 3 | |
| .5 | |
| 4 | Funcionamento intelectual gravemente anormal: Apesar da criança não ser tão inteligente quanto uma criança da mesma idade, ela pode funcionar até mesmo melhor que uma criança normal da mesma idade em uma ou mais áreas. |
| | Observações: |

Escala de Pontuação para Autismo na Infância: *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*

| | |
|----|--|
| | XV. IMPRESSÕES GERAIS |
| 1 | Sem autismo: a criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo. |
| 1 | |
| .5 | |

| | |
|---------------------|---|
| 2 | Autismo leve: A criança apresenta somente um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo. |
| 2 | |
| .5 | |
| 3 | Autismo moderado: A criança apresenta um número de sintomas ou um grau moderado de autismo. |
| 3 | |
| .5 | |
| 4 | Autismo grave: a criança apresenta muitos sintomas ou um grau extremo de autismo |
| Observações: | |

Os dados são preenchidos pelos pais e, depois, cada item é pontuado a partir das seguintes orientações: 1 ponto – normal, 2 pontos – levemente anormal, 3 pontos – moderadamente anormal e 4 pontos – severo, admitindo-se intervalos de 0,5 ponto. A soma da pontuação dos quinze itens permite o diagnóstico de acordo com o seguinte critério: <30 pontos = "normal"; > 30 < 36,5 pontos = "autismo leve-moderado" e > 37 pontos = autismo severo.

ANEXO G - Teste de Avaliação do vocabulário expressivo -LAVE**Teste de Avaliação do vocabulário expressivo -LAVE**

Nome: _____

Idade: _____ D.N.: ____/____/____

Data:

____/____/____

Escolaridade:

Lista de avaliação de vocabulário infantil - LAVI

Por favor, complete agora a lista de avaliação de vocabulário abaixo. Por favor, na lista faça um risco sobre cada palavra que sua criança fala. Você pode incluir palavras que a criança não pronuncia claramente. Não inclua palavras que a sua criança pode compreender, mas não fala. Também não inclua palavras que sua criança repete depois de você por imitação, mas não fala espontaneamente. Depois de assinalar na lista, responda às questões:

Por favor escreva algumas outras palavras que sua criança usa aqui:

Ela combina duas ou mais palavras em frases? (ex: mais bolo, bebê está chorando)

() Sim () Não

Por favor escreva abaixo TRÊS das frases mais longas ou mais bem construídas que sua criança tenha falado:

ANEXO H - Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em situação familiar



**PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EM SITUAÇÃO FAMILIAR.
PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADE COMUNICATIVAS EM
SITUAÇÃO FAMILIAR (Adaptado de DELAGRACIA, Joyce, 2007)**

Nome do pai: _____ Idade: _____

Nome da mãe: _____ Idade: _____

Quem preencheu este formulário: () mãe () pai () outro: grau de parentesco: _____

Nome do filho ou filha: _____

Data de nascimento: / / Idade atual: _____ sexo: feminino () masculino ()

Escola (s) que o filho

(a) freqüenta: _____

Endereço

familiar: _____

Telefones para

contato: _____

Estados Subjetivo

| Como é o seu filho(a)? | Sempre | Quase sempre | Às vezes | Quase nunca | Nunca |
|------------------------|--------|--------------|----------|-------------|-------|
| 1-Feliz/alegre | | | | | |
| 2-Tranquilo | | | | | |
| 3-Humor inconstante | | | | | |
| 4-Nervoso | | | | | |
| 5-Chorão | | | | | |
| 6-Desligado | | | | | |
| 7-Atento | | | | | |
| 8-Interessado | | | | | |
| 9-Força de vontade | | | | | |
| 10-Comunicativo | | | | | |
| 11-Participativo | | | | | |
| 12-Brincalhão | | | | | |

Preferências

O que o seu filho (a) mais gosta de fazer: _____

Programas Local da casa preferido: _____

Os passeios preferidos do seu filho(a)são: _____

Os alimentos favoritos do seu filho(a)são: _____

As pessoas preferidas do seu filho(a)são: _____

Os brinquedos favoritos são: _____

Os programas de TV favoritos são: _____

Músicas preferidas são: _____

Seus livros preferidos e revistas preferidas são: _____

Outras preferências do seu filho(a)são:músicas preferidas são:

Rotina: Conte, resumidamente, como é a rotina de vida do seu filho desde o momento em que ele acorda até quando vai dormir à noite.

Profissionais

Que tipo de atendimento seu filho (a) faz?

Terapia Ocupacional: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Fisioterapia: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Fonoaudiologia: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Psicologia: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Médico Especialidade: _____ Profissional: _____ Onde: _____

Há algum atendimento que seu filho (a) não faz e que você acha necessário?

Auxiliares: Existe alguma pessoa que auxilia nos cuidados com o seu filho(a)? _____

| Quem auxilia nos cuidados | Sempre | Quase sempre | Às vezes | Quase nunca | Nunca |
|---------------------------|--------|--------------|----------|-------------|-------|
| Mãe | | | | | |
| Pai | | | | | |
| Irmã | | | | | |
| Irmão | | | | | |
| Avó | | | | | |
| Avô | | | | | |
| Tia | | | | | |
| Tio | | | | | |
| Outros: | | | | | |

| Itens para avaliação | Sim Não | Ele(a) tem dificuldade? | | | Ele(a) necessita de ajuda? | | | Observações |
|----------------------|------------|-------------------------|-------|---------|----------------------------|-----------------------|-----------------|-------------|
| | | Muito | Pouco | Nenhuma | Não | Sim, mas parcialmente | Sim, totalmente | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| Habilidade de Comunicação Seu filho(a) | ()) Sim ()) não ()) não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quem pode ajudar e(a) necessita? |
| Seu filho(a) entende gestos? | ()) Sim ()) não ()) não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quem pode ajudar e(a) necessita? |
| Seu filho(a) entende as outras pessoas da família? | ()) Sim ()) não ()) não sei | () | () | () | () | () | () | () | Quem pode ajudar e(a) necessita? |
| Seu filho(a) utiliza a fala para se comunicar? | ()) Sim ()) não ()) não sei | () | () | () | () | () | () | () | Se ele(a) necessita de ajuda, o que você faz? |
| Seu filho(a) consegue dar continuidade a um diálogo | ()) Sim ()) não ()) não sei | () | () | () | () | () | () | () | Você precisa de ajuda para entendê-lo(a)? Que tipo de ajuda você precisa? |

| | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| Faz solicitações ou pedidos? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | Como faz solicitações ou pedidos? |
| Consegue indicar rejeição a pessoas ou objetos? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | Como indica rejeição? Quando indica tais rejeições? |
| Apresenta comportamento como morder para se comunicar | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | É possível entender o que ele(a) quer? |
| Pisca os olhos quando quer dizer alguma coisa? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | Em quais situações pisca os olhos para se comunicar? Qual a ajuda que necessita? |
| Utiliza a sobrancelha para se comunicar | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | Em quais situações? |
| Olha e direciona a alguma coisa quando quer se comunicar? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |
| Aponta algo com a língua quando quer se comunicar? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |
| Utiliza a respiração ou sopra para dizer algo? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |

| | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| Segura objetos com a boca para apontar algo quando quer se comunicar? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | De que tipo de ajuda precisa? |
| Usa recurso de multimedia em casa? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | Qual? Tem tem adaptações? Quais? |
| Usa um leitor de cartões de configuração para o computador? | () Sim () não () não sei | () | () | () | () | () | () | () | De qual tipo é a prancha? |

ANEXO I - Fidelidade do proleca



Fidelidade do PROLECA

Sessão do dia 24/04/2017

Número de perguntas: 5

| 1º Juiz | | Fidelidade da VI | 2º Juiz | | Fidelidade da VI |
|------------------------------|-------|-------------------------|------------------------------|-------|-------------------------|
| Formula | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Formula | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| pergunta do roteiro | 2(x) | | pergunta do roteiro | 2 (x) | |
| | 3(x) | | | 3 (x) | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Expandir o vocabulário | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Expandir o vocabulário | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| | 2(x) | | | 2 (x) | |
| | 3(x) | | | 3 (x) | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Fornece dicas visuais (PEEP) | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Fornece dicas visuais (PEEP) | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| | 2(x) | | | 2 (x) | |
| | 3(x) | | | 3 (x) | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Elogia | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Elogia | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| | 2(x) | | | 2 (x) | |
| | 3 (x) | | | 3 (x) | |
| | 4 () | | | 4 () | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Atenção compartilhada | | Sim (x) Não () | Atenção compartilhada | | Sim (x) Não () |
| Pausa Intencional | | Sim () Não (x) | Pausa Intencional | | Sim () Não (x) |
| Ajudas Visuais | | Sim (x) Não () | Ajudas Visuais | | Sim (x) Não () |
| Livro | | Sim (x) Não () | Livro | | Sim (x) Não () |
| Qu pergunta | | Sim (x) Não () | Qu perguntas | | Sim (x) Não () |
| Final aberto | | Sim (x) Não () | Final aberto | | Sim (x) Não () |
| Identificação emocional | | Sim (x) Não () | Identificação emocional | | Sim (x) Não () |
| Dramatização | | Sim (x) Não () | Dramatização | | Sim (x) Não () |
| Onomatopeia | | Sim (x) Não () | Onomatopeia | | Sim (x) Não () |

Entonação Sim (x) Não () Entonação Sim (x) Não ()

Fonte: Silva (2018)

Fidelidade do PROLECA

Sessão do dia 20/06/2017

Número de perguntas: 5

| 1º Juiz | | Fidelidade da VI | 2º Juiz | | Fidelidade da VI |
|------------------------------|-------|-----------------------|------------------------------|-------|-----------------------|
| Formula | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Formula | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| pergunta do roteiro | 2(x) | | pergunta do roteiro | 2 (x) | |
| | 3(x) | | | 3 (x) | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Expandir o vocabulário | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Expandir o vocabulário | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| | 2(x) | | | 2 (x) | |
| | 3(x) | | | 3 (x) | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Fornece dicas visuais (PEEP) | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Fornece dicas visuais (PEEP) | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| | 2(x) | | | 2 (x) | |
| | 3(x) | | | 3 (x) | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Elogia | 1(x) | Consistentemente ≥80% | Elogia | 1 (x) | Consistentemente ≥80% |
| | 2(x) | | | 2 (x) | |
| | 3 () | | | 3 () | |
| | 4(x) | | | 4 (x) | |
| | 5(x) | | | 5 (x) | |
| Atenção compartilhada | | Sim (x) Não () | Atenção compartilhada | | Sim (x) Não () |
| Pausa Intencional | | Sim () Não (x) | Pausa Intencional | | Sim () Não (x) |
| Ajudas Visuais | | Sim (x) Não () | Ajudas Visuais | | Sim (x) Não () |
| Livro | | Sim (x) Não () | Livro | | Sim (x) Não () |
| Qu pergunta | | Sim (x) Não () | Qu perguntas | | Sim (x) Não () |
| Final aberto | | Sim (x) Não () | Final aberto | | Sim (x) Não () |
| Identificação emocional | | Sim (x) Não () | Identificação emocional | | Sim (x) Não () |
| Dramatização | | Sim (x) Não () | Dramatização | | Sim (x) Não () |
| Onomatopeia | | Sim (x) Não () | Onomatopeia | | Sim (x) Não () |
| Entonação | | Sim (x) Não () | Entonação | | Sim (x) Não () |

Fonte: Silva (2018)