



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Stefhanny Nascimento Lobo e Silva

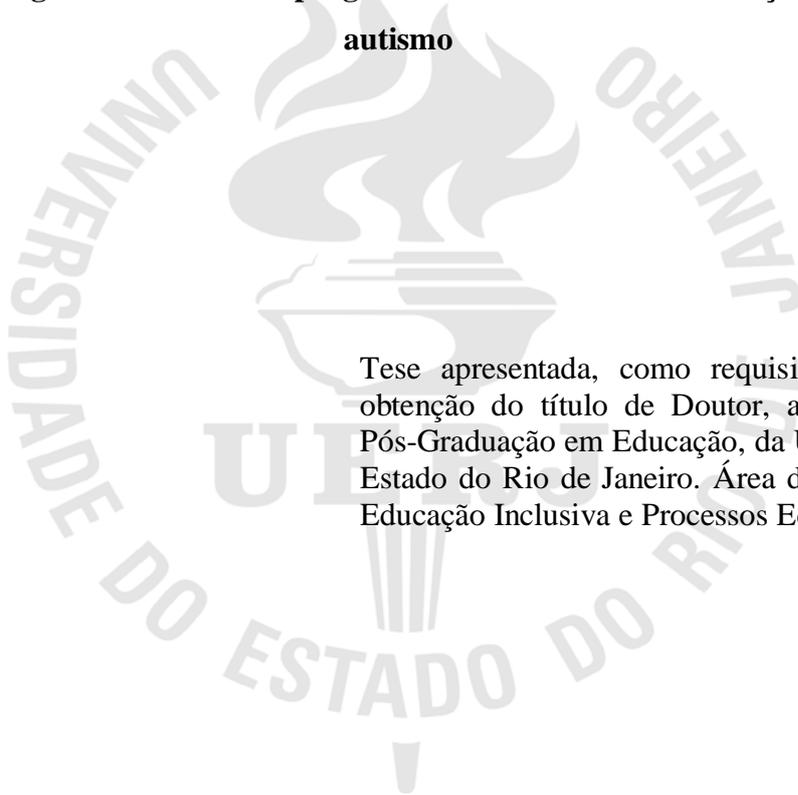
**Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo**

Rio de Janeiro

2022

Steffhanny Nascimento Lobo e Silva

**Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem  
autismo**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, 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.<sup>a</sup> Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paulo Nunes

Rio de Janeiro

2022

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

S586 Silva, Stefhanny Nascimento Lobo e.  
Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo / Stefhanny Nascimento Lobo e Silva. – 2022.  
174 f.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Autismo – Teses. 3. Leitura – Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Stefhanny Nascimento Lobo e Silva

**Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem  
autismo**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, 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 29 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Débora Regina de Paula Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Annie Gomes Redig

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Débora Deliberato

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Rio de Janeiro

2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a presente tese a minha mãe, que foi meu maior apoio nos momentos de incerteza. Também quero homenagear a minha orientadora, Doutora Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, que fez de tudo para me passar seus conhecimentos de maneira sábia, leve e acolhedora.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus e, em segundo lugar, à Prof<sup>a</sup>. Cátia Walter, por acreditar no meu potencial desde o primeiro dia em que me viu. Tenho muito orgulho de ter sido sua orientanda de mestrado! Muito obrigada pelo carinho e paciência de sempre!

Agradeço imensamente à Prof<sup>a</sup>. Debora Nunes pelas orientações ao longo do mestrado e doutorado. Certamente, a senhora faz parte da minha trajetória acadêmica e profissional! Fico grata por todos os ensinamentos e paciência. Obrigada!

Agradeço à minha banca examinadora por todas as orientações pertinentes fornecidas quando da minha qualificação de doutorado. Vocês são as minhas referências, sobretudo no que tange às investigações científicas sobre o transtorno do espectro autista. Muito grata!

Também agradeço ao meu marido, Luis Otávio Guedes Lobo e Silva, por todo o amor, paciência, compreensão e troca de saberes, no decorrer do meu doutoramento. Sem você, essa pesquisa não seria possível! Muito obrigada!

Agradeço ainda a todos os meus familiares: Michel, Patrick, Bárbara, Maria Eduarda, Darc, Giordanno, Thiago, Simone e Lucia.

Na vida a gente não faz nada sozinho, não é mesmo? Por isso, tenho eterna gratidão pelos momentos de escuta, compreensão, paciência e compromisso das minhas assistentes de pesquisa. Sem vocês, este estudo seria impossível, especialmente porque coletamos os dados durante uma pandemia inimaginável. Vocês moram no meu coração! Obrigadíssima! Voem! Vocês são excelentes pesquisadoras!

Às minhas amigas do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa – Lateca, em especial: Carolina, Vilma, Cláudia, Eliane, Carla, Márcia, Geresa, Flávia e Rita. Obrigada por tantas risadas e trocas de experiências!

Não posso esquecer de agradecer a todos os participantes que fizeram parte do presente estudo. Todos os encontros foram de grande relevância para a minha formação como profissional da área da educação.

Agradeço ainda ao apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, por proporcionar uma educação humanizadora e de qualidade durante o meu mestrado e doutorado. É uma honra fazer parte de um programa conceito Capes 7!

Por fim e não menos importante, agradeço a Bella Belão, pelos momentos em que não me abandonou na vida e na pesquisa. Você é uma amiga verdadeira na saúde, na doença, na alegria e na tristeza acadêmica. Eu a amo!

## RESUMO

SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e. *Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo*. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Ao longo dos anos cresce substancialmente o número de pesquisas científicas acerca do transtorno do espectro autista – TEA. Além dos déficits relacionados às capacidades de comunicação e interação social e aos padrões restritivos e repetitivos de interesse, estudos apontam que de 5% a 10% dos indivíduos com autismo podem manifestar habilidades necessárias para decodificar as palavras. Entendendo que essa população pode apresentar prejuízos no que tange à compreensão leitora, o presente estudo investigou os efeitos da aplicação, pelos pais de crianças com e sem autismo, do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (Proleca), que consiste em um conjunto de estratégias de leitura oral adaptadas das técnicas da leitura dialógica, do *reading to engage children with autism in language and learning* – Recall, de práticas de contação de histórias e do ato de recontar histórias, voltadas tanto para crianças típicas como para aquelas com TEA, em seus respectivos ambientes familiares. Participaram deste trabalho seis crianças oralizadas, com idades entre 3 a 6 anos, sendo que três delas apresentavam diagnóstico de autismo; e, por conseguinte, um(a) responsável por cada uma delas, totalizando 12 pessoas. Foi empregada o delineamento de pesquisa intrassujeito do tipo quase-experimental como linha de base e intervenção. Os resultados mostraram que, após a capacitação, os pais passaram a contar histórias de forma mais prazerosa, usando estratégias lúdicas, bem como apresentando domínio do conteúdo, com apoio do Proleca. As crianças não só conseguiram permanecer mais tempo concentradas nas suas tarefas, como também passaram a estabelecer comportamentos de atenção direcionada. Em adição, elas foram significativamente responsivas quanto à realização das perguntas estratégicas pelos responsáveis. Além disso, as crianças passaram a recontar as histórias, depois das sessões de leitura. Concluiu-se, com isso, que mais estudos empíricos sobre estratégias de leitura devam ser realizados em crianças com desenvolvimento típico e com TEA em contextos regulares de ensino, contribuindo assim para os avanços científicos da temática.

Palavras-chave: Autismo. Compreensão leitora. Leitura. Contação de história. Reconto.

## ABSTRACT

SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e. *Reading reading: effects of an oral reading program in children with and without autism*. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Over the years, the number of scientific researches about the Autistic Spectrum Disorder – ASD has increased substantially. Beyond the deficits related to capacities of communication, social interaction, restrictive and repetitive patterns of interest, studies have shown 5 to 10% of individuals with autism can manifest the skills needed to decode words, fact denominated hyperlexia. Understanding this population can be in disadvantage in terms of reading comprehension, this study investigated the effects of the application of the Reading and Communication Program for Children with Autism (Proleca) by parents of children with and without autism. It consists of a set of oral reading strategies adapted from techniques of dialogic reading, reading to engage children with autism in language and learning (Recall), storytelling practices and the act of retelling stories in typical children and children with ASD in their respective family environments. In this work 12 people participated which 6 were children with ages between 3 and 6 years old and 3 of them have a diagnosis of autism. The other 6 were their guardians. The intra-subject research was used delineation of the quasi-experimental type as baseline and intervention. The results showed after the training, parents started to tell stories in a more pleasurable way, using playful strategies, as well as showing mastery by Proleca. The children not only stayed focused on their tasks longer, but also began to establish directed attention behaviors. Furthermore, they were significantly responsive regarding the realization of strategic questions by those responsible, often using Peep hierarchical level II. In addition, the children started retelling the stories after the reading sessions. It is concluded more empirical studies on reading strategies should be carried out in typically developing children with ASD regular teaching contexts, thus contributing to the scientific advances on the subject.

Keywords: Autism. Reading Comprehension. Reading. Storytelling. Retelling.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Suportes visuais e Peep hierárquico	49
Figura 2 –	Mapa brasileiro com a representação dos participantes crianças, por estados onde habitam	66
Figura 3 –	Livros e etiquetas	67
Figura 4 –	Fluxograma das fases da pesquisa	68
Figura 5 –	Registro das variáveis dependentes observadas nas crianças	77
Figura 6 –	Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Maria nas fases de linha de base e intervenção	79
Figura 7 –	Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Joana nas fases de linha de base e intervenção	80
Figura 8 –	Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Carla nas fases de linha de base e intervenção fases de linha de base e intervenção	80
Figura 9 –	Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Camila nas fases de linha de base e intervenção as fases de linha de base e intervenção	81
Figura 10 –	Número de ocorrências do uso de atenção direcionada do participante Leo nas fases de linha de base e intervenção	81
Figura 11 –	Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Natália nas fases de linha de base e intervenção	82
Figura 12 –	Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Maria nas fases de linha de base e intervenção	83
Figura 13 –	Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Joana nas fases de linha de base e intervenção	83
Figura 14 –	Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Carla nas fases de linha de base e intervenção	84
Figura 15 –	Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Camila nas fases de linha de base e intervenção	85

Figura 16 –	Frequência do uso de estratégias lúdicas pelo participante Leo nas fases de linha de base e intervenção	86
Figura 17 –	Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Natália nas fases de linha de base e intervenção	86
Figura 18 –	Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Edu	99
Figura 19 –	Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Sandy	100
Figura 20 –	Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Pablo	100
Figura 21 –	Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Jonas	101
Figura 22 –	Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Victor	101
Figura 23 –	Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Viny	102
Figura 24 –	Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Edu	104
Figura 25 –	Participante Edu, durante as sessões de leitura	104
Figura 26 –	Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Sandy	104
Figura 27 –	Participante Sandy, durante as sessões de leitura	104
Figura 28 –	Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Pablo	105
Figura 29 –	Participante Pablo, durante as sessões de leitura	105
Figura 30 –	Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Jonas	106

Figura 31 –	Participante Jonas, durante as sessões de leitura	106
Figura 32 –	Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Victor	107
Figura 33 –	Participante Victor, durante as sessões de leitura	107
Figura 34 –	Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Viny	108
Figura 35 –	Participante Viny, durante as sessões de leitura	108
9Figura 36 –	Frequência dos níveis de ajuda que Edu precisou para responder à solicitação do adulto	110
Figura 37 –	Frequência dos níveis de ajuda que Sandy precisou para responder à solicitação do adulto	110
Figura 38 –	Frequência dos níveis de ajuda que Pablo precisou para responder à solicitação do adulto	111
Figura 39 –	Frequência dos níveis de ajuda que Jonas precisou para responder à solicitação do adulto	111
Figura 40 –	Frequência dos níveis de ajuda que Victor precisou para responder à solicitação do adulto	112
Figura 41 –	Frequência dos níveis de ajuda que Viny precisou para responder à solicitação do adulto	112
Figura 42 –	Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Edu	113
Figura 43 –	Tipologia de respostas espontâneas corretas da participante Sandy	113
Figura 44 –	Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Pablo	115
Figura 45 –	Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Jonas	114
Figura 46 –	Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Victor	115
Figura 47 –	Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Viny	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Níveis de suporte	22
Quadro 2 –	Revisão da literatura acerca da alfabetização de pessoas com TEA	35
Quadro 3 –	Revisão da literatura acerca de autismo e compreensão leitora	43
Quadro 4 –	Grupos etários de uma prática de LD	46
Quadro 5 –	Revisão da literatura sobre LD e autismo	47
Quadro 6 –	Estratégias do Proleca	54
Quadro 7 –	Funcionamento do aplicativo Proleca+	56
Quadro 8 –	Descrição dos participantes responsáveis	62
Quadro 9 –	Descrição dos participantes crianças	63
Quadro 10 –	Conjunto de estratégias do Proleca	76
Quadro 11 –	Uso do protocolo de leitura pela participante Maria	88
Quadro 12 –	Uso do protocolo de leitura pela participante Joana	88
Quadro 13 –	Uso do protocolo de leitura pela participante Carla	89
Quadro 14 –	Uso do protocolo de leitura pela participante Camila	90
Quadro 15 –	Uso do protocolo de leitura pelo participante Leo	90
Quadro 16 –	Uso do protocolo de leitura pela participante Natália	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atenção compartilhada
ADL	Avaliação do desenvolvimento da linguagem
AEE	Atendimento educacional especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APP	Aplicativo
CA	Comunicação alternativa
Cars	<i>Childhood autism rating scale</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Center for Disease Control
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças
Crowd	<i>Completion</i> (completamento), <i>recall</i> (relembramento), <i>open ead</i> (final aberto), <i>wh-question</i> (vocabulário) e <i>distancing</i> (distanciamento)
Covid-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
Eric	Education Resources Information Center
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil
HRC	<i>Headsprout reading comprehension</i>
IAC	Iniciativa de atenção compartilhada
IES	Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos EUA
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IF	Índice de fidedignidade
IPL	Instituto Pró-Livro
LC	Leitura compartilhada
LD	Leitura dialógica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
M-Chat	<i>Modified checklist for autism in toddlers</i>
Peep	<i>Prompts</i> (dicas), <i>evaluate</i> (avaliação), <i>expand</i> (expansão), <i>praise</i>

	(elogiar)
Peer	<i>Prompts</i> (dicas), <i>evaluate</i> (avaliação), <i>expand</i> (expansão), <i>repeat</i> (repetição)
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ProCL	Prova de compreensão de leitura
Proleca	Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Proped	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
QI	Quociente de inteligência
RAC	Respostas à atenção compartilhada
Recall	<i>Reading to engage children with autism in language and learning</i>
Sars-CoV-2	<i>Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2</i>
SciELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia assistiva
TEA	Transtorno do espectro autista
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDAH	Transtorno de déficits de atenção e hiperatividade
TID	Transtorno invasivo do desenvolvimento
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1	<b>AUTISMO</b> .....	20
2	<b>LEITURA</b> .....	27
2.1	<b>A trajetória da leitura no Brasil</b> .....	27
2.2	<b>A teoria de desenvolvimento da leitura e escrita, de Uta Frith</b> .....	29
2.3	<b>Alfabetização e letramento</b> .....	31
3	<b>AUTISMO E COMPREENSÃO LEITORA</b> .....	38
3.1	<b>Leitura dialógica e suas adaptações para pessoas com autismo</b> .....	45
3.2	<b>O Proleca e as contribuições do reconto</b> .....	52
4	<b>OS ESTUDOS</b> .....	61
4.1	<b>Estudo I</b> .....	61
4.1.1	<u>Linha de base</u> .....	71
4.1.2	<u>Intervenção</u> .....	73
4.2	<b>Estudo II</b> .....	74
4.3	<b>Tratamento dos dados</b> .....	77
4.4	<b>Índice de fidedignidade</b> .....	78
5	<b>RESULTADOS</b> .....	80
5.1	<b>Estudo I</b> .....	
5.1.1	<u>Breves narrativas dos pais após as sessões de autoscopia de treinamento e orientada</u> .....	95
5.2	<b>Estudo II</b> .....	101
5.3	<b>Validade social</b> .....	119
6	<b>DISCUSSÃO</b> .....	123
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132
	<b>APÊNDICE A</b> – Ficha de registro da variável dependente: níveis de ajuda que a criança precisou para responder à solicitação do adulto .....	147
	<b>APÊNDICE B</b> – Ficha de registro da variável dependente: tipologia de respostas espontâneas corretas (crianças).....	148
	<b>APÊNDICE C</b> – Registro de estratégia lúdica feito pelo responsável.....	149
	<b>APÊNDICE D</b> – Registro de atenção direcionada feito pelo responsável.....	150
	<b>APÊNDICE E</b> – Índice de concordância referente à categoria dos comportamentos-alvo dos adultos.....	151
	<b>APÊNDICE F</b> – Índice de concordância referente à categoria dos comportamentos-alvo das crianças.....	152
	<b>APÊNDICE G</b> – Roteiro de entrevistas: inicial e final.....	153
	<b>ANEXO A</b> – <i>Childhood autism rating scale (Cars)</i> .....	154

<b>ANEXO B</b> – Avaliação do desenvolvimento da linguagem (ADL).....	162
<b>ANEXO C</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido: informações para os pais.....	166
<b>ANEXO D</b> – Termo de consentimento dos pais para filmagem dos filhos e gravação de entrevista.....	169
<b>ANEXO E</b> – Termo de consentimento de familiar para realização da pesquisa	170
<b>ANEXO F</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido: informações para os familiares que irão aplicar procedimentos de intervenção.....	171

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade acadêmica que preocupa milhões de pessoas ao redor do mundo. Segundo o último levantamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, estudo responsável por analisar o desempenho acadêmico, por país, a cada dois anos, cerca de 50% dos brasileiros apresentam problemas na área da leitura. Os principais desafios enfrentados por esses estudantes dizem respeito a uma baixa compreensão leitora e a uma dificuldade para interpretar informações complexas, em um texto (OECD, 2019).

Destaca-se que esse fenômeno não é de hoje. Ao longo dos anos, o Ministério da Educação – MEC, por meio do Governo Federal, encontra empecilhos para diminuir esse índice em crianças e jovens brasileiros que se encontram na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da educação básica. De modo geral, as ações governamentais em prol da melhoria da qualidade da leitura e da alfabetização no Brasil se concentram no ensino-aprendizagem de crianças com idade máxima de até 8 anos (NUNES; WALTER, 2016). É nessa perspectiva que se entende que essas ações precisam ser avaliadas e ampliadas para idades mais avançadas, especialmente porque há um grande contingente de pessoas analfabetas no país.

Frente ao exposto, nota-se a importância do professor no processo de aquisição e compreensão da leitura por parte dos estudantes. Isso porque muitas crianças têm acesso a livros ou rodas de leituras somente no ambiente escolar. Sendo assim, promover práticas pedagógicas que incentivem a leitura é fundamental para a construção de leitores críticos e entusiasmados pela literatura, até porque o desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura é um processo demorado e constituído durante toda a vida do indivíduo. Professores se utilizam dos mais variados métodos de ensino para ensinar habilidades leitoras para os seus educandos, o que dificulta a sistematização e divulgação científica de boas práticas pedagógicas de ensino da leitura no Brasil (TEBEROSKY, 1989; FERREIRO, 1990; SOARES, 2002). Além disso, entende-se que a dimensão continental e cultural do país pode ser um fator que dificulte os avanços acadêmicos, nessa temática. Outro ponto relevante a ser discutido neste texto se refere às flexibilizações curriculares propostas pelos docentes de ensino comum frente aos problemas de compreensão leitora de pessoas com deficiência, em especial daquelas que apresentam o transtorno do espectro autista – TEA.

Ressalta-se que o autismo <sup>1</sup>é conhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, e a última versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM-5, publicada em 2013, passou a denominá-lo *transtorno do espectro autista* (TEA), por o indivíduo com essa condição apresentar déficits na comunicação e interação social, presença de comportamentos repetitivos, atividades e interesses restritivos (APA, 2013). Em adição, destacamos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), responsável por amenizar as barreiras impostas pela exclusão social, uma vez que garantiu às pessoas com TEA direitos legais e equivalentes aos das pessoas com deficiência, a saber: acesso, permanência e oferta de atendimento educacional especializado – AEE, preferencialmente no contraturno, nas escolas regulares, além de outros serviços e recursos.

Sabemos que, com a entrada desses estudantes no ensino regular, os desafios enfrentados pelos docentes no processo de escolarização dessa população são imensos. Na maioria das vezes, os professores trabalham em salas de aula lotadas, com falta de recursos/materiais para desenvolver suas atividades e despreparo para lidar com as nuances provocadas pelo transtorno (LEMOS et al., 2016). Além disso, eles se sentem angustiados e com medo (CAMARGO et al., 2020) quando têm de liderar o processo de alfabetização de seus alunos, ainda mais quando se veem diante, nesse processo, de pessoas com TEA, que apresentam dificuldades complexas de comunicação.

Compreende-se que, assim como os professores, muitos familiares precisam de orientação quanto à adoção de boas práticas inclusivas para com os seus filhos. Durante a pandemia da Covid-19, frequentes foram os relatos de responsáveis a respeito da insegurança e da falta de conhecimento para realizar com seus filhos as atividades orientadas pelos docentes (SILVA; TOGASHI; ARAÚJO, 2020; GIVIGI et al., 2021), principalmente aquelas que exigiam da criança maior tempo na tarefa de leitura e manutenção da atenção compartilhada (AC).

Sobre o desempenho das crianças com TEA durante as tarefas de leitura, a literatura científica explica que de 5% a 10% das pessoas com autismo conseguem decodificar bem as palavras, mas encontram dificuldades de leitura (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010; GRIGORENKO et al., 2002; CHIANG; LIN, 2007; NUNES; WALTER, 2016; HOGAN; CAIN; SITTNER, 2013). Podem, igualmente, manifestar problemas para permanecer nesse tipo de atividade, manter a atenção nela, fazer inferências a respeito etc.

---

<sup>1</sup> Autismo: o termo autismo será utilizado neste estudo para se referir as pessoas com TEA.

Diversos autores, como Silva, Walter e Nunes (2019), Silva (2018), Queiroz (2017), Walter (2017), Muller (2021) e Walter e Nunes (2020), realizaram estudos promissores quanto à utilização de estratégias de leitura dialógica (LD) adaptada, sendo estas eficazes para se desenvolver a compreensão oral da leitura, a AC, o engajamento na tarefa, entre outros comportamentos, em crianças com e sem autismo. Assim sendo e entendendo a importância de se promover práticas de leitura baseadas em evidências empíricas junto a crianças com autismo e sem autismo (WHALON; DELANO; HANLINE, 2013; WHALON et al., 2015; WALTER, 2017; SILVA, 2018; QUEIROZ, 2017), propomos a presente investigação, que tem como principais arcabouços teóricos os estudos de Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992), Whalon, Delano e Hanline (2013) e Silva (2018).

Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) desenvolveram pesquisas sobre LD, que consiste em uma técnica de leitura compartilhada (LC), realizada por um adulto, com uma ou mais crianças. Nela são feitas perguntas previamente formuladas sobre o livro e/ou as suas ilustrações (VALDEZ-MENCHACA; WHITEHURST, 1988; ROGOSKI et al., 2015; MEDEIROS; FLORES, 2016). Na LD, o adulto deve encorajar, elogiar, ofertar *feedbacks*, parafrasear e ampliar o vocabulário da criança, sobretudo quando esta consegue verbalizar algo contido na história. A segunda pesquisadora é Kelly Whalon, responsável pelo estudo do *reading to engage children with autism in language and literacy* (Recall). O Recall é uma adaptação da técnica da LC e dialógica, com o acréscimo de dicas, suportes visuais, pausa intencional, atenção compartilhada e perguntas estratégicas, capazes de favorecer a leitura, a AC e o vocabulário de pessoas com TEA.

Por fim, Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, desenvolveu o Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo – Proleca, que consiste em um conjunto de técnicas que une LC, LD, Recall e práticas de contação de histórias a fim de favorecer o engajamento de crianças com autismo na tarefa de leitura, a sua atenção direcionada e o seu ganho de vocabulário. Isso posto, percebe-se que tanto Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) como Whalon, Delano e Hanline (2013) e Silva (2018) consideram que boas práticas de leitura necessitam de sistematização, no momento da contação da história.

Diante do cenário científico apresentado, optou-se por investigar os efeitos de uma formação de responsáveis mediante o uso da aplicação do protocolo do Proleca. Também foram analisados os efeitos das estratégias desse programa quando sob manejo dos pais, nas respostas comunicativas das crianças e nas suas habilidades de recontar narrativas durante as sessões de leituras. Cabe frisar que, devido à pandemia, o estudo precisou ser realizado de

forma remota, em comunicação virtual com o ambiente familiar das crianças com e sem autismo.

A título de esclarecimento, os capítulos teóricos serão apresentados na seguinte ordem temática: autismo, leitura, trajetória da leitura no Brasil, teoria do desenvolvimento de leitura e escrita de Uta Frith (2004), alfabetização e letramento, autismo e compreensão leitora, LD e suas adaptações para pessoas com autismo e, por fim, o Proleca.

## 1 AUTISMO

Os debates científicos em torno do autismo ocorrem há aproximadamente 112 anos. O termo *autismo* vem do grego *autos*, que significa *de si mesmo*. Esse termo surgiu em 1908, quando o psiquiatra Eugen Bleuler (1950) observou que pacientes com esquizofrenia frequentemente manifestavam comportamentos de *fuga da realidade*. Mais adiante, Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco, investigou 11 casos de crianças que apresentavam isolamento excessivo, dificuldade de interação social, estereotípias e ecolalia. Os dados resultantes dessa pesquisa foram publicados na revista *Nervous Children*, em 1943, sob o título *Autistic disturbances of affective contact*. Com efeito, o termo *autismo infantil precoce* foi preconizado por Kanner (1943), uma vez que comportamentos relacionados a maneirismos motores, dificuldades de comunicação, de interação social e inversão pronominal já ocorriam desde a primeira infância, nos indivíduos pesquisados. Cabe salientar que seis anos depois dessa publicação, Kanner (1949 apud KLIN, 2006; LOPES, 2020) cunhou o termo *mãe-geladeira* para se referir à possibilidade de mães afetivamente fria provocassem autismo nos filhos.

Hans Asperger, psiquiatra austríaco, foi um dos precursores da abordagem da temática do autismo. Asperger (1944 apud KLIN, 2006) publicou o artigo denominado *A psicopatia autista na infância*, em 1944, descrevendo a ocorrência de prevalência de casos de autismo em meninos que manifestavam falta de empatia, dificuldade para manter o contato social, fala pedante e movimentos corporais desordenados. Crianças que apresentassem os comportamentos supracitados também eram chamadas, por Asperger (1944 apud KLIN, 2006), de *pequenas professoras*, pelo fato de conseguirem discorrer minuciosamente sobre assuntos de seu interesse. Vale salientar que a obra de Asperger foi redigida em alemão e só foi divulgada e reconhecida em 1980, porque, em 1944, vivíamos o período da Segunda Guerra Mundial (SILVA, 2018).

Sabemos que, até a década de 1950, o autismo estava intrinsecamente associado ao distúrbio de contato afetivo, sem hipóteses científicas relacionadas às questões cerebrais. Apesar de, nessa época, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) já ter publicado a primeira edição do seu *Manual diagnóstico de saúde mental*, mais conhecido como DSM-1, o autismo ainda era classificado como parte do quadro de esquizofrenia infantil. Mas essas ideias perderam força por volta da década de 1960, quando os pesquisadores passaram a pensar no autismo como um transtorno mental. Contudo, só foi no ano de 1978, com Michal

Rutter, mundialmente conhecido como o *pai da psicologia infantil*, que o autismo passou a ser considerado um distúrbio de desenvolvimento cognitivo. Para Rutter (1985), haveria quatro critérios para identificar o autismo, a saber: presença de comportamentos incomuns e maneirismos; dificuldades para se comunicar; surgimento dos sintomas nos primeiros 30 meses de idade; e desvios sociais. Destaca-se que os prejuízos na comunicação e os desvios sociais não eram interligados à deficiência intelectual. Sem dúvida, Rutter (1985) contribuiu significativamente para a elaboração do DSM-3. Isso porque, nessa versão, o espectro foi reconhecido como um transtorno invasivo do desenvolvimento – TID, pelo fato de que havia inúmeras áreas do cérebro afetadas pelo autismo.

Contudo, o autismo só passou a ser alvo de critérios mais bem desenvolvidos de definição na década de 1990, com a publicação do DSM-4 (ASSUMPÇÃO JR.; PIMENTEL, 2000). O manual apresentou pontos semelhantes aos da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), evitando confusões quanto ao seu diagnóstico, por parte dos clínicos e pesquisadores (APA, 1994; OMS, 2019). Destacamos que essa versão foi, ainda, posteriormente revisada (APA, 2013), elencando os seguintes parâmetros para diagnóstico: movimentos corporais complexos; atraso ou ausência total de fala; diminuição do contato ocular; dificuldade de mostrar, pegar ou utilizar objetos; expressão de padrões repetitivos e estereotipados de comportamento.

Em paralelo às atualizações do DSM, pais de pessoas com autismo lutavam, no nosso país, em prol dos direitos dessa população. De tal maneira que, em 2012, o Brasil sancionou a Lei Berenice Piana (Lei n. 12.764/2012), mais conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), assegurando-lhes direitos legais equivalentes aos das pessoas com deficiência, como: ter acesso, permanência, garantia de aprendizagem em uma escola regular; receber AEE, preferencialmente, em uma sala de recursos multifuncional, no contraturno do horário regular de aula, além de obter medicamentos e terapias gratuitamente do Sistema Único de Saúde (SUS).

Um ano depois da publicação da lei supramencionada, a APA publicou a quinta edição do DSM. Essa versão considera o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, denominando-o *TEA*. Ressalta-se que as principais características do TEA correspondem à exibição de déficits na comunicação e interação social e de padrões restritivos e repetitivos de interesse e comportamento. O referido manual incorre a divisão do transtorno em três níveis: leve, moderado e severo (APA, 2013).

Quadro 1 – Níveis de suporte

Níveis de suporte	Comportamentos	
	Comunicação e interação social	Falhas referentes a autocuidado, planejamento, organização e realização das atividades
<b>Nível I – leve</b>	Pequenos suportes	
<b>Nível II – moderado</b>	Suporte substancial, com o indivíduo necessitando de mediação, em algumas situações	
<b>Nível III – severo</b>	Muito suporte, com o indivíduo necessitando de ajuda para realizar as suas atividades mais básicas, por exemplo, as de higiene pessoal	

Fonte: A autora, 2021.

Com a ampliação dos parâmetros para se identificar o espectro, inúmeros estudiosos buscam respostas científicas para dar conta do aumento do número de casos de pessoas com autismo. Diversas pesquisas apontam que houve um aumento significativo de indivíduos diagnosticados com autismo no mundo devido aos avanços científicos quanto aos critérios de classificação do espectro (HUGHES, 2012; BRACKS; CALAZANS, 2018; ALMEIDA; NEVES, 2020). Também é recorrente observar, na literatura especializada em autismo, a consideração do número de jovens e adultos que receberam diagnóstico tardio do transtorno. Mas, é importante salientar que os profissionais da saúde, da educação e a população, de modo geral, passaram de fato a ter mais conhecimento sobre o transtorno, muito em virtude de pesquisas científicas a respeito do TEA e também da sua propagação em filmes, novelas, notícias na imprensa e informações nas mídias sociais (RIOS et al., 2015). Dessa forma, podemos inferir que esses meios de comunicação difundiram informações pertinentes sobre o espectro, embora, em algumas situações, tenham ajudado a estereotipar os que têm transtorno autístico, frequentemente utilizando expressões como *peessoas que vivem no próprio mundo* (BOSA; CALLIAS, 2000) ou *peessoas que não permitem abraço ou contato afetivo* para a elas se referir – esta última já desmistificado por figuras como Temple Grandin, psicóloga e zootecnista autista que inventou a máquina do abraço, responsável por amenizar a ansiedade e os problemas sensoriais de pessoas com TEA.

Ainda sobre a prevalência do transtorno, no ano de 2020, o Center for Disease Control and Prevention (2020) publicou dados interessantíssimos sobre o aumento de casos de pessoas com autismo nos Estados Unidos da América (EUA). O relatório apontou que houve um crescimento de quase 10% na ocorrência do autismo, que foi de 1 a cada 59 para 1 a cada 54 crianças, entre 2019 e 2020. Em adição a isso, há o dado de que os meninos teriam quatro vezes mais chances de serem diagnosticados com autismo do que as meninas, fenômeno presente também nos relatórios anteriores da CDC. Além disso, destaca-se que são equânimes os números de crianças negras e brancas com TEA, segundo a triagem.

No cenário brasileiro, existem poucas pesquisas robustas que abordem a prevalência do autismo. Frente ao exposto, destacamos os estudos de Ribeiro (2007), Ferreira (2008) e Paula et al. (2011). Ribeiro (2007) realizou o primeiro estudo piloto sobre prevalência de TIDs na América Latina. Os dados foram coletados em um bairro localizado na cidade de Atibaia em crianças entre 7 a 12 anos de idade. Os resultados desse estudo indicaram que no ano de 2007, a prevalência de TID foi de 0,88 %, sendo de 3:1 meninos para cada menina. Já no estudo de Ferreira (2008), produzido no estado de Santa Catarina, a prevalência de TEA encontrada foi de 1,31 por 10 mil pessoas, durante o ano de 2006. Observou-se também que há mais casos de meninos com autismo do que de meninas, na proporção de 1:23 (sexo masculino) e 1:89 (sexo feminino). Já no estudo de Paula et al. (2011), notou-se que 0,3% da população brasileira tem autismo e, em geral, há predominância, nessa população com meninos, seguindo os parâmetros internacionais.

Apesar da incidência de casos de pessoas com autismo ter aumentado exponencialmente, faz-se necessária a realização de mais estudos epidemiológicos a seu respeito, pelo mundo, inclusive no Brasil, especialmente porque os documentos precisam ser mais precisos para que não haja falsamente notada uma espécie de epidemia de autismo. Para autores como Almeida e Neves (2020), os critérios diagnósticos contribuíram para a ampliação da identificação do transtorno, do mesmo modo que costumam gerar incertezas quanto à apuração dos procedimentos para diagnóstico. Os autores ainda alertam que boa parte dos estudos epidemiológicos indicam que futuras pesquisas precisam atentar-se a análises mais criteriosas e bem documentadas para que os resultados de prevalência não sejam questionáveis.

Atualmente, o critério para identificar o transtorno implica procedimentos observacionais, entrevistas e questionários, comumente realizados por psiquiatras e neurologistas. No Brasil, no ano de 2017, a sociedade brasileira de pediatria passou a orientar os profissionais da saúde a utilizarem o *modified checklist for autism in toddlers* (m-chat), que consiste em um instrumento para rastreamento do TEA em crianças entre 18 a 24 meses (TEIXEIRA, 2016). O uso dessa ferramenta se tornou imperativo, sobretudo porque os pediatras passaram a identificar sinais precoces de autismo em crianças pequenas, contribuindo de igual maneira para iniciar o quanto antes a intervenção precoce. Vale destacar que há diversos estudos que apontam que o tratamento precoce, independentemente do diagnóstico, pode amenizar os prejuízos peculiares ocasionados pelo TEA (MANSUR; NUNES, 2020).

Frente ao que foi mencionado, Charman (2004) e Reichow (2011) consideram que a intervenção precoce pode contribuir para a melhora do quadro clínico do TEA, especialmente porque pode gerar significativos ganhos no desenvolvimento da criança. Igualmente, Garcia e Lampreia (2011) salientam que, quando a intervenção é iniciada precocemente nas crianças, percebe-se a redução também dos gastos financeiros da família em tratamentos de saúde (MANSUR et al., 2017). Para Mansur et al. (2017), medidas de prevenção adotadas em crianças pequenas devem ser realizadas a partir da escuta dos responsáveis, uma vez que estes podem relatar:

[...] sua história de vida (dados sobre a gestação, o nascimento, os primeiros anos de vida, os marcos de desenvolvimento); a configuração familiar (quem mora na casa, laços familiares, relações com amigos, quem se ocupa prioritariamente do cuidado); sua rotina diária (creche, escola ou grupo social, dia a dia, autonomia); sua história clínica, intercorrências de saúde, hospitalizações, etc. (MANSUR; NUNES, p. 64, 2020).

Consequentemente, elas permitem aos responsáveis detectar sinais de risco em bebês, quando recebem orientação adequada por parte dos profissionais especializados em transtornos do neurodesenvolvimento. Esse conhecimento auxilia-os ainda na fase de luto, fenômeno experienciado por muitos responsáveis quando descobrem o diagnóstico de TEA dos filhos. Mas, para se identificar esses sinais de risco, é necessário compreender o desenvolvimento do bebê.

Para a abordagem desenvolvimentista, segundo Hobson (2002) e Lampreia (2007), o bebê pode ser visto como um ser sensível e responsivo às emoções advindas de outras pessoas. Para os autores, existem duas fases que precisam ser levadas em consideração quando o assunto é interação humana: intersubjetividade primária e intersubjetividade secundária. A primeira consiste na relação *face a face* que o bebê estabelece com o adulto, demonstrando engajamento afetivo e social. A segunda fase ocorre por volta dos 9 meses de vida. Nela, mãe e bebê desejam partilhar atenção, seja por um objeto ou cena, por meio da AC. Além do mais, os bebês começam a “[...] seguir o apontar e o olhar da mãe, apontar, mostrar, dar para a mãe e a imitar” (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1995 apud LAMPREIA, p. 105, 2007).

Para Abreu, Cardoso-Martins e Barbosa (2014), a AC pode surgir por volta dos 9 a 14 meses de idade e se acentuar nos 18 meses de vida. Contudo, não podemos esquecer que os fatores relacionados à interação social do bebê com outrem, bem como os aspectos culturais, comunicativos, cognitivos, sociais e maturacionais próprios do desenvolvimento da criança (TOMASELLO, 2003) podem manifestar-se em qualquer ocasião. O estudo de Zanon, Backes e Bosa (p. 79, 2015) explica as diferenças entre respostas e iniciativas de atenção

compartilhada. Para eles, os comportamentos de respostas à atenção compartilhada (RAC) referem-se: “[...] à habilidade da criança de seguir a direção do olhar, dos movimentos da cabeça e dos gestos de outra pessoa para compartilhar um interesse comum. Esse comportamento reveste-se de diferentes níveis de complexidade” (ZANON; BACKES; BOSA, p. 79, 2015). Além disso, Zanon, Backes e Bosa (p. 79, 2015) ainda explicam que:

[...] comportamentos mais rudimentares de RAC podem ser observados no plano proximal, quando a criança, por exemplo, pega e manipula um brinquedo que lhe é entregue por um parceiro, alternando o olhar entre o objeto e a face do parceiro. Já um nível mais complexo de RAC pode ser visualizado no plano distal, quando a criança segue a direção do olhar do parceiro social no momento em que este aponta com o dedo indicador para algo que está distante, como um quadro na parede ou um avião no céu.

Já em relação à iniciativa de atenção compartilhada (IAC), Zanon, Backes e Bosa (2015) compreendem que a criança consegue direcionar de forma livre a sua atenção para um objeto/acontecimento de seu interesse. Frequentemente, observamos que as crianças apontam – vocalizando alguns sons – para um brinquedo, demonstrando interesse em pegá-lo, por exemplo. Lembramos que o *apontar*, entre outras palavras, refere-se ao direcionamento do dedo para algum objeto/cena que desperte, de alguma maneira, a atenção do parceiro comunicativo da criança, nesse caso.

Em adição a esse dado, diversos estudos científicos mencionam que crianças pequenas podem apresentar falhas referentes à AC (MUNDY; NEWELL, 2007; LAMPREIA, 2007; BOSA, 2009; STEYER; BOSA, 2014; MANSUR et al., 2017; MANSUR; NUNES, 2020). No estudo de Zaqueu et al. (2015) foi constatado que as dificuldades mais comuns apresentadas em crianças com TEA estavam relacionadas à AC. Em consonância com isso, Mansur et al. (2017) destacam que crianças com 36 meses de idade podem apresentar falhas no que concerne ao estabelecimento de AC, bem como necessitarem de um olhar mais preciso dos médicos, em especial, dos pediatras, para que os sinais de risco para autismo não sejam negligenciados, de modo a dificultar o seu diagnóstico. Além disso, as autoras também alertam para o fato de que os responsáveis, assim como os cuidadores, os médicos (pediatra, neurologista, psiquiatra etc.) e outros profissionais que lidam diretamente com a criança de 0 a 3 anos de idade precisam ter um olhar minucioso quanto a atrasos de desenvolvimento, o que inclui, de certa maneira, déficits no estabelecimento de AC (MANSUR et al., 2017).

Para Oliveira, Schmidt e Pendeza (2020), a família é peça fundamental quando se estuda o envolvimento das crianças nas mais variadas atividades do dia a dia. Isso porque a participação dos familiares nas intervenções pode oportunizar momentos de troca e aprendizagem tanto por parte da criança como dos responsáveis (SCHOPLER; REICHLER, 1971). Ademais, é de fundamental importância promover intervenções que envolvam práticas

baseadas em evidências empíricas, em virtude de os pais assim buscarem, nessas capacitações, ter maior esclarecimento sobre diversas estratégias (leitura, AC, engajamento na tarefa, brincadeiras, entre outros). Sendo assim, pesquisas sobre intervenção mediada pelos responsáveis precisam ser mais realizadas, visando a parcerias para adoção de algum procedimento, seja ele terapêutico, seja pedagógico.

## **2 LEITURA**

### **2.1 A trajetória da leitura no Brasil**

A educação brasileira sofreu inúmeras influências culturais de Portugal. Isso porque, com a invasão dos portugueses ao nosso território, os jesuítas – padres da ordem religiosa da Companhia de Jesus, responsáveis por disseminar a fé católica pelo mundo – puseram-se a catequizar/educar os povos indígenas. Esse cenário só foi repaginado após a chegada da família real ao Brasil, no início do século XIX. Na época, D. Pedro realizou os primeiros avanços no campo educacional e cultural, especialmente quando ele instalou a Biblioteca Real com um acervo de 60 mil exemplares, bem como criou o sistema de ensino superior e o ensino profissionalizante. Contudo, é sabido que o reinado do imperador não deu ênfase à educação primária e secundária, ainda que a Constituição de 1824 garantisse esse nível de instrução a todos aqueles que vivessem no país (BRASIL, 1824). Os habitantes que residiam no interior do Brasil, por exemplo, tinham condições de acesso à educação extremamente precárias, com falta de professores, livros, modelos de ensino, entre outros recursos pedagógicos. Cabe frisar que a criação do Colégio Pedro II, em 1837, foi extremamente importante para o desenvolvimento do ensino secundário no país, em virtude do baixo investimento que havia nesse segmento educacional. Além disso, a educação era para poucos – em outras palavras, era elitista (BORTOLANZA, 2019). Em suma, somente as famílias com condições financeiras mais favoráveis ofertavam um ensino de qualidade para seus filhos.

Percebe-se, assim, que o período regencial trouxe lacunas que até hoje persistem na educação brasileira. Assim sendo e tendo em vista querer se sanar as dificuldades enfrentadas, sobretudo no ensino primário e secundário, foram criadas as primeiras escolas de ensino normal, com o objetivo de promover formação de qualidade para os professores. Na ocasião, entendia-se que os educadores precisavam receber capacitação teórica para melhor promover práticas pedagógicas de ensino aos estudantes. Em 1930, já no governo de Getúlio Vargas, foram inauguradas as primeiras iniciativas de promoção à leitura, a saber: o Instituto Nacional do Livro e a Comissão Nacional do Livro Didático. Também foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil (FNLIJ), em 1960, cujo intuito era promover a literatura infantojuvenil nas escolas brasileiras.

Não podemos esquecer que, na década de 1960, tivemos a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 4.024/1960. Essa lei assegurava a alfabetização da população adulta em igrejas, movimentos sociais, prefeituras etc. (BRASIL, 1960). Vale salientar que, embora houvesse interesse, por parte dos governantes, de alfabetizar os adultos, os métodos de ensino eram engessados e mecânicos (RANGEL, 2011), tendo em vista que não era desejado que os indivíduos formados na época se tornassem seres muito reflexivos, sobretudo porque vivíamos o período de opressão à liberdade de expressão. Posto isso, destacamos a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pelo presidente Costa e Silva, durante o regime ditatorial. O Mobral, segundo Zappone, Scramim e Souza (2003), tinha como função alfabetizar os adultos os munindo de noções básicas de leitura, escrita e cálculo. Aqueles que fossem contra esse movimento eram perseguidos pelos agentes da ditadura militar. A título de exemplo, podemos citar o exílio de 14 anos, no Chile, do educador e filósofo Paulo Freire.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, no início da década de 1990, o Brasil lançou diversos projetos em prol da leitura nas escolas brasileiras, como: o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), criado pelo Decreto n. 519/1992 com a premissa de valorizar a leitura e a escrita do povo brasileiro (BRASIL, 1988, 1992); e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 com o objetivo de distribuir acervos de obras de literatura, pesquisa, dentre outros campos, a alunos e professores da rede pública de ensino. Igualmente, destacamos as contribuições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este foi responsável pela distribuição de livros didáticos nas escolas brasileiras, melhorando as práticas pedagógicas e leitoras nas instituições de ensino. Outro fator determinante na disseminação da leitura no Brasil foi a expansão do mercado editorial, especialmente porque ajudou a promover a circulação de livros pelo território, fazendo do país uma das maiores indústrias do livro na América Latina (LINDOSO, 2004).

Atualmente, temos o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Em linhas gerais, essas ações governamentais visam melhorar a qualidade da leitura e da alfabetização das crianças de até 8 anos (NUNES; WALTER, 2016). Esses programas são avaliados por meio da Provinha Brasil, da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são exames aplicados em larga escala, nas escolas públicas. Autores como Oliveira e Bonamino (2015) apontam que os estudantes brasileiros têm apresentado fraco desempenho nesses instrumentos avaliativos, sobretudo em questões referentes à leitura. Apesar desses resultados insatisfatórios, em 2020,

Instituto Pró-Livro – IPL, Itaú Cultural e Ibope (2020) realizaram a pesquisa intitulada *Retratos da leitura no Brasil*, que evidenciou que cerca de 52% dos brasileiros têm hábito de leitura. Em contraposição a isso, dados do Pisa atestam que cerca de 50% dos brasileiros apresentam problemas na área da leitura (OECD, 2019).

Frente ao que foi mencionado, sabemos que a leitura precisa ser incentivada no país, isso porque muitas crianças só têm seu primeiro contato com a leitura no ambiente escolar. Tal fenômeno ocorre por vários fatores. Inicialmente, por falta de capital cultural dos pais (BOURDIEU, 1998). Ou seja, não basta apenas investir na compra de livros (LAHIRE, 1997): é preciso os adultos terem tempo para interagir com os filhos durante as leituras, de modo a lhes transmitir valores e conhecimentos diversos sobre o que está sendo lido ou contado para essas crianças. O segundo fator pode estar associado às precariedades socioeconômicas de muitas famílias.

É sabido também que é na escola que as crianças passam a ouvir histórias e, de igual maneira, aprendem a interagir com o adulto e o livro, concomitantemente. Obviamente, as crianças pequenas, em grande parte dos casos, não sabem ler, mas compreendem e tecem comentários acerca da narrativa que está sendo compartilhada pelo adulto. Para Diatkine (2016), a leitura vai além do ato de ler ou ouvir histórias porque ela exerce uma função terapêutica. Muitas histórias ajudam as crianças a superarem seus medos, angústias, frustrações, entre outros sentimentos que surgem em seu cotidiano. Igualmente, tendo em vista os benefícios da leitura para a vida das crianças, “a literatura na primeira infância tem uma importância muito grande para o desenvolvimento humano nos aspectos de construção do pensamento, da imaginação, do aprimoramento da língua e da elaboração dos problemas da vida” (BARONE, p. 228, 2020).

Sendo assim, é nesse sentido que, nesta tese, entendemos que a leitura deve ser realizada de forma prazerosa, afetiva e convidativa, uma vez que tem o poder de mexer com o imaginário e as emoções das pessoas.

## **2.2 A teoria de desenvolvimento da leitura e escrita, de Uta Frith**

No período de 1920 a 1970, diversas teorias sobre o processo de aquisição de capacidade de leitura e escrita foram levantadas pela comunidade científica. A principal delas foi a teoria do processamento visual (ORTON, 1937). Contudo, autores como Liberman et al.

(1974) enfatizaram a relevância do processamento fonológico para o desenvolvimento da linguagem escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), tendo em vista que as pesquisas sobre consciência fonológica apontavam que esta podia promover ganhos positivos aos processos de decodificação, compreensão leitora e produção escrita. Sobre a consciência fonológica, Ferreiro (1990) nos revela que, na América Latina, a leitura e a escrita são vistas como dois processos que se complementam mutuamente, o que, de certa maneira, diverge de países de língua inglesa cuja tradição privilegia a leitura, em detrimento da escrita. A referida autora ainda questiona que segmentar as palavras por meio de métodos fônicos pode até impossibilitar a continuidade da cultura da escrita.

Já Frith (1985) e Morton (1989) entendem que a leitura se divide em três etapas, a saber: logográfica, alfabética e ortográfica. Na logográfica, a leitura é realizada de modo visual, direto e global. Nessa fase, a criança reconhece o vocabulário mais familiar a seu cotidiano (MONTEIRO; SOARES, 2014). A título de exemplo, podemos frisar o uso dos rótulos como ferramenta de alfabetização. Nessa estratégia, a criança não necessariamente compreende o que está escrito na figura, mas entende o significado do rótulo, como no caso das marcas McDonald's, Apple, Coca-Cola, Fanta, Disney, entre outras.

Já no estágio de processamento da leitura alfabética, a criança começa a desenvolver estratégias fonológicas como a decodificação e a codificação. Em outras palavras, ela aprende o princípio da decodificação na leitura, transformando as letras do texto escrito em seus sons correspondentes e a codificação na escrita em sons da fala ouvidos ou apenas evocados em seus grafemas correspondentes (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Também é possível observar, nessa etapa, que as crianças tendem a cometer diversos erros, principalmente quando as palavras não fazem parte do seu cotidiano. Mas o que se percebe é que, com o passar do tempo e da prática de leitura e escrita, a criança passa a compreender e memorizar palavras inteiras, preparando-a para a fase seguinte – a ortográfica.

No que concerne à etapa ortográfica, as crianças começam a perceber que há um grau de dificuldade maior, sobretudo porque as palavras apresentam irregularidades no cotejo entre os grafemas e os fonemas. Nesse caso, é necessário memorizar cada novo vocábulo para que haja fluência na pronúncia e bom desenvolvimento da escrita ortográfica. Segundo Capovilla e Capovilla (2004) e Ellis (1995), quando a criança domina o estágio ortográfico, compreende-se que ela está madura e apresenta boa desenvoltura na leitura e na escrita, além de ter superado as etapas anteriores: logográfica e alfabética.

Todavia, Mochizuki e Lucio (2021) salientam que é de fundamental importância realizar mais investigações sobre a teoria de Frith (1985, 2004) e as relações entre escrita e

leitura de crianças pequenas (3-5 anos) falantes do português. Mesmo porque não há estudos robustos e longitudinais que apontem como se dá a transição do estágio logográfico para o alfabético, especialmente porque a hipótese proposta por Frith (1985, 2004) sugere que a criança pode vivenciar duas fases simultaneamente. Por fim, Mochizuki e Lucio (2021) também ressaltam que é preciso verificar, em estudos futuros, os efeitos da escrita alfabética no desenvolvimento da leitura alfabética.

### **2.3 Alfabetização e letramento**

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), publicada em 2019, indicou que cerca de 11 milhões de brasileiros são analfabetos. Esse levantamento também pontuou que boa parte das pessoas que se encontram nessa situação têm 15 anos ou mais de 60 anos de idade. Igualmente, verificou-se que há desigualdades raciais e regionais, isto é, pessoas pretas ou pardas estão mais susceptíveis ao analfabetismo do que pessoas brancas, sobretudo aquelas que se encontram na Região Nordeste do país (IBGE, 2019).

Com vistas a melhorar a educação brasileira, o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n. 13.005/2014, pretende reduzir a taxa de analfabetismo no país até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Cabe frisar, que desde a LDB de 1996 – Lei n. 9.394/1996, por meio de seu art. 22, o Brasil assegura a todos o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente porque se compreende que a alfabetização tem “[...] a finalidade de desenvolver o educando de forma a garantir a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Mas, para se compreender o fenômeno do analfabetismo no nosso país, é necessário analisar os métodos de alfabetização empregados ao longo das últimas décadas. Araújo (1996) nos revela que o primeiro método de alfabetização disseminado ficou conhecido como *soletração* e surgiu na Idade Média. Na *soletração*, a criança tinha que pronunciar de forma separada e sucessivamente as letras de uma palavra, juntando-as em sílabas. Até os anos de 1960 esse método foi bastante utilizado, mas também questionado, e logo deu espaço para os métodos sintético e analítico. O método sintético pode ser classificado em alfabético (em que, primeiro, se ensinam as letras do alfabeto e depois se realizam as combinações de sílabas);

silábico (em que são ensinadas as famílias de sílabas); e fônico (em que inicialmente são ensinados os sons das letras, depois as vogais, consoantes e, por fim, as sílabas e as palavras). Já no método analítico ou global, o ensino analisa o todo (a palavra), bem como se inicia com frases ou contos, estimulando as crianças a compreenderem o sentido de um texto, sempre considerando suas habilidades. Além disso, não se prioriza a silabação, mas sim as habilidades de ouvir, falar e escrever, de cada estudante (MORTATTI, 2006). Esse método também se divide em três: palavração (palavra acompanhada de imagem), sentencição (o estudante visualiza e memoriza as palavras para formar novas palavras); e contos e historietas (decompõem-se pequenas histórias em partes cada vez menores).

Em meados de 1980, os métodos de alfabetização sintético e analítico foram alvo de muitas críticas, tendo em vista que o fracasso escolar era recorrente nas instituições de ensino brasileiras. Sabe-se que as famosas cartilhas de alfabetização eram fortemente empregadas e que, mesmo com grande adesão a esse tipo de ensino por parte dos estados e municípios, as crianças seguiam com dificuldades para aprender a ler e escrever – talvez porque as técnicas adotadas eram demasiadamente mecanicistas. E foi por isso que, em oposição às técnicas supracitadas, a visão construtivista ganhou notoriedade, no país, através da teoria da psicogênese de Ferreiro (1989; 1990) e Teberosky (1989), que questionava o uso das cartilhas de alfabetização, pois se entendia que as crianças, desde cedo, já criam hipóteses para leitura e escrita (TEBEROSKY, 1989). Diante disso, percebeu-se que as discussões sobre letramento se faziam urgentes não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Pois “[...] o processo de aquisição da leitura e escrita inicia-se, formalmente, aos 6 anos de idade com o ingresso do aluno no 1º ano do Ensino Fundamental, como determina a Lei 9.394/96” (MENDES, 2017, p. 8). Para Ferreiro (1989), as crianças que se encontram nessa faixa etária participam do mundo letrado através dos desenhos, da televisão, da internet, entre outros meios, bem antes de entrarem na escola. Isso evidencia que as experiências das crianças precisam ser valorizadas e que cabe ao professor mediar o método de alfabetização que melhor favoreça e potencialize a aprendizagem de cada criança (LIMA, 2020).

Segundo Soares (2002), o letramento é um direito da criança, independentemente da classe social da qual ela faça parte.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2002, p. 37).

As reflexões de Soares (2002) e Ferreiro (1989) apontam que as crianças já possuem conhecimento de mundo antes mesmo de serem alfabetizadas. E que o processo de alfabetização deve ir além da decodificação de palavras, abrangendo a interpretação do cotidiano social, cultural e educacional da criança (FREIRE, 1996). Isso nos mostra que a alfabetização e o letramento podem ser desenvolvidos de maneira correta quando os atores sociais compreendem a importância de cada um para que isso se dê.

Embora tenhamos utilizado inúmeros métodos e perspectivas de alfabetização ao longo dos anos, o que justifica o aumento de casos de pessoas analfabetas no país? Será que os modelos adotados são ultrapassados e que precisamos reavaliar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras? Ou será que falta investimento em ações em prol da erradicação do analfabetismo no país? São inúmeros os questionamentos que precisamos fazer para compreender o cenário instaurado desde a época do Império. Também precisamos refletir sobre o número de pessoas com deficiência, em particular, de pessoas com TEA alfabetizadas/letradas ou não no Brasil, tendo em vista que é crescente o número de estudantes com TEA nas escolas regulares (CAMARGO et al., 2020).

Para compreender as ações educacionais em prol da alfabetização e letramento das pessoas com autismo no Brasil, realizamos uma pesquisa na Plataforma de Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como critério de inclusão, buscamos por publicações (dissertações e teses) defendidas nos últimos cinco anos. Foi feito um refinamento na busca, nesta ordem: grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome do programa em educação. Os descritores *autismo* e *alfabetização* localizaram, ao todo, 4.288 documentos. Como critério de exclusão, foram desconsideradas publicações nas quais não constam nos títulos as palavras *alfabetização* e *autismo*. No total, foram encontradas 4 dissertações e 1 tese de doutorado, nessas circunstâncias. No Quadro 2 são apresentados os títulos de alguns dos trabalhos que selecionamos como parâmetros, com as respectivas datas de publicação, nomes dos autores e regiões onde foram realizadas a pesquisa.

Quadro 2 – Revisão da literatura acerca da alfabetização de pessoas com TEA

<b>Autor e data da publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Região</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Método</b>	<b>Resultados</b>
ANTÃO (2019)	<i>Uso de jogos de realidade aumentada com controle de movimento para aprimorar o desempenho na alfabetização e tempo de reação em pessoas com transtorno do espectro autista</i>	Sudeste	O objetivo do estudo foi adaptar um jogo de alfabetização voltado à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) para estudantes com TEA	Pesquisa qualitativa	Os achados indicaram que o estudante do 7º ano com autismo ainda não estava alfabetizado e que o uso de jogos pedagógicos de alfabetização demanda adaptações às especificidades dos estudantes com TEA, a fim de se tornar um recurso didático acessível
LIMA (2019)	<i>Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor</i>	Nordeste	O estudo teve como objetivo verificar a representação do professor diante do processo de alfabetização de crianças com autismo	Pesquisa qualitativa, de cunho exploratório	Os resultados revelaram que os docentes entendem a alfabetização de crianças com autismo como fortemente associada à participação dos pais no percurso da criança pelo ciclo de alfabetização. Também foram evidenciadas as inseguranças dos professores, além do seu desejo de buscar estratégias de ensino que favoreçam a alfabetização dessa população
ALMEIDA (2019)	<i>Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores</i>	Nordeste	O objetivo principal desse estudo foi investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando as suas possíveis fragilidades e potencialidades	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso	Os resultados apontaram que são grandes os desafios enfrentados por professores no que tange à alfabetização de crianças com autismo. E que se faz necessário buscar estratégias de ensino que favoreçam a alfabetização dessas crianças

FERNANDES (2019)	<i>Jogo assistivo para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com transtornos do espectro do autismo</i>	Sul	O objetivo desse estudo foi avaliar o uso de jogos digitais como tecnologias assistivas de apoio ao processo de alfabetização de crianças com TEA	Pesquisa qualitativa	O estudo demonstrou que jogos digitais podem beneficiar a alfabetização de estudantes com autismo, sobretudo porque os estudantes apresentam interesse por esse tipo de tecnologia
LIMA (2020)	<i>Desafios da inclusão: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)</i>	Sudeste	O objetivo do estudo foi realizar uma reflexão acerca dos processos de alfabetização como forma de inclusão de alunos com autismo	Pesquisa qualitativa	O estudo apontou que os estudantes com autismo devem usufruir da escolarização, bem como ter acesso a práticas pedagógicas que promovam a alfabetização

Fonte: Elaborado com base em ANTÃO, 2019; LIMA, 2019; ALMEIDA, 2019; FERNANDES, 2019; LIMA, 2020.

Antão (2019) investigou o uso de letras e números do alfabeto em uma atividade de realidade aumentada por pessoas com desenvolvimento típico e pessoas com autismo. A tarefa consistia em identificar usos corretos dessas letras e números. Os resultados apontaram que o grupo de pessoas com autismo teve uma melhoria no seu desempenho após a prática de uma tarefa de realidade aumentada.

Na pesquisa de Lima (2020), foi analisado o processo de alfabetização de alunos com TEA no ensino fundamental. Os resultados do estudo apontaram que todas as propostas que envolveram atividades de leitura compartilhada e intervenções com uso de imagens, favoreceram o processo de alfabetização, além da interação e comunicação das crianças na escola.

Já no estudo de Fernandes (2019), foi avaliado o uso de jogos digitais como tecnologia assistiva no processo de alfabetização de pessoas com TEA. O estudo foi conduzido na cidade de Curitiba e apontou que a aplicação de jogos digitais trata-se de uma ferramenta potente para alfabetização de pessoas com autismo, além de promoção de engajamento e interesse dos jogadores com TEA em tarefas propostas por educadores.

Almeida (2019) analisou concepções e práticas docentes acerca do processo de alfabetização de estudantes com autismo. Para realizar esse levantamento, foram realizadas entrevistas e observações. O estudo contou com a participação de dez docentes (quatro de sala comum, cinco estagiários e uma professora da sala de recursos multifuncionais). Todos os sujeitos envolvidos atuavam com estudantes com autismo. Os resultados desse estudo evidenciaram que os professores desconhecem a existência de métodos específicos de

alfabetização e aprendizagem para estudantes com TEA. Isso porque há muitas lacunas na formação inicial desses profissionais, de modo a dificultar a atuação docente no que tange à escolarização de estudantes com autismo.

Em seu estudo, Lima (2019) avaliou por meio de entrevista narrativa a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com autismo. Os resultados desse estudo mostraram que os professores entendem que os pais de crianças com TEA são essenciais durante o ciclo de alfabetização. Também se apontou que os docentes se sentem inseguros quanto à aprendizagem e alfabetização de crianças com autismo. Os dados também indicaram que, dependendo do grau de comprometimento da criança, pode haver discrepâncias no seu processo de alfabetização. E que os docentes buscam estratégias para favorecer a aprendizagem desses educandos, mas que precisam do apoio de uma equipe multidisciplinar para desenvolver um trabalho mais enriquecedor.

Certamente, a falta de conhecimento dos professores e a busca por métodos de ensino capazes de favorecer a alfabetização e o letramento de estudantes com TEA têm sido temas de inúmeros debates científicos e práticas pedagógicas (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016). Diante desse cenário, o que se percebe é que tanto as crianças com desenvolvimento típico como aquelas com TEA precisam de estratégias eficazes durante o seu ciclo de alfabetização. No caso das pessoas com autismo, além dos prejuízos característicos do transtorno, elas podem apresentar problemas referentes à hiperlexia, o que dificulta demasiadamente a aquisição da capacidade de leitura e escrita do estudante na fase de alfabetização (MIRANDA et al., 2019). Em adição, algumas crianças podem apresentar dificuldades para se concentrar, ouvir e até mesmo visualizar, dificultando o seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a aquisição da capacidade de leitura e escrita.

Frente ao que foi mencionado e de acordo com Capellini (2004) e Omote (2008), é necessário investigar o desempenho acadêmico dessa população, uma vez que uma criança não alfabetizada/letrada pode sofrer diversos prejuízos de interação social e comunicação. Para Soares (2002), o sujeito, quando é alfabetizado/letrado, torna-se capaz de interpretar o mundo através de um olhar crítico, de forma a refletir sobre suas próprias ações e necessidades de mudança. Mas, como oportunizar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos educandos com autismo? Será que o seu processo de alfabetização e letramento precisa ser adaptado? Que métodos de ensino se deve adotar no momento da alfabetização da criança com TEA?

As perguntas anteriores são inquietantes, sobretudo porque não há resposta uma e acabada para elas. É sabido que as metodologias de ensino adotadas em sala de aula precisam

ser revistas, já que as crianças com desenvolvimento típico também podem encontrar entraves durante a sua fase de alfabetização. Diante disso, o que se sabe no Brasil é que ainda há muitas pessoas analfabetas, em especial nas Regiões Nordeste e Sudeste do país. Também é notória a dificuldade de se encontrar estudos robustos sobre métodos e estratégias de alfabetização, ensino da leitura e escrita para crianças com TEA, o que de certa forma limita o conhecimento do estado da arte acerca do processo de alfabetização de educandos com autismo.

### 3 AUTISMO E COMPREENSÃO LEITORA

Nos últimos tempos, o número de estudantes com autismo matriculados no ensino regular tem crescido consideravelmente. Com o avanço das políticas governamentais e a entrada dessa população nas escolas brasileiras, diversas preocupações pairaram sobre o fazer pedagógico dos profissionais de educação. Os professores se sentem inseguros e, segundo Randi, Grigorenko e Sternberg (2010), relatam falta de entendimento acerca de métodos eficazes de ensino para pessoas com TEA, sobretudo quando essas crianças apresentam dificuldades em relação à compreensão leitora. Cabe frisar que os professores acabam adotando métodos diversos, que acabam prejudicando a sistematização do processo e das estratégias de leitura no Brasil (NUNES; WALTER, 2016).

Diante do cenário apresentado, percebe-se a necessidade de se realizar adaptações metodológicas que considerem tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão, com essas crianças (SOUZA, 2016), pelo fato de elas apresentarem dificuldades para aprender os métodos tradicionais empregados nas escolas (MEYER, 2018). Além disso, devem-se utilizar recursos, programas interventivos, suportes visuais, entre outros materiais, a fim de favorecer o desempenho leitor dessa população (GADIA, 2016). Cabe frisar que uma criança que apresenta baixo desempenho escolar, independentemente de ser atípica ou não, preocupa a família e a comunidade escolar de igual maneira. Um estudante não alfabetizado que se encontra no ensino fundamental, por exemplo, tende a ter desafios quanto ao seu progresso escolar, social e comunicativo, uma vez que terá dificuldades para compreender os textos e vocábulos abordados no contexto de sala de aula (KNIGHT; SARTINI, 2014).

Para diversos autores, é preciso discutir cada vez mais essa temática no campo da educação, especialmente porque a literatura científica tem apontado que de 5% a 10% das pessoas com TEA apresentam dificuldades de compreensão leitora (SILVA; WALTER; NUNES, 2019; BROWN; CARDY, J. O.; JOHNSON, 2013; CHIANG; LIN, 2007; KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008; LANTER et al., 2008; NATION et al., 2006; RICKETTS et al., 2013; WHALON et al., 2015; WILLIAMSON; KORO-LJUNGBERG, M.; BUSSING, 2009; CARNAHAN et al., 2011; HOGAN; CAIN; SITTNER, 2013; NUNES; WALTER, 2016). Autores como Brown, Cardy e Johnson (2013), Nation et al. (2006) e Solari et al. (2019) explicam que pessoas com autismo com baixo desempenho leitor podem apresentar problemas em atividades acadêmicas como leitura de palavras, decodificação, linguagem oral, vocabulário e fluência da leitura (DAVIDSON; KAUSHANSKAYA, M.; WEISMER, 2018;

BROWN; CARDY; JOHNSON, 2013; RIBEIRO et al., 2021). Contudo, a decodificação irregular não pode ser considerada o único fator que contribui para uma má compreensão leitora de indivíduos com TEA (NATION, 2013). Além disso, é preciso ressaltar que muitas pessoas com autismo conseguem decodificar as palavras (NUNES; WALTER, 2016; CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010; GRIGORENKO et al., 2002). Em outras palavras, não são todas as pessoas com o espectro que apresentam limitações quanto à compreensão leitora. Sendo assim, de acordo com Nation et al. (2006), é fundamental não se generalizar e entender que as pessoas são singulares e que a aprendizagem se dá de forma diferente com cada indivíduo.

A respeito dos estudantes com TEA de alto funcionamento, nota-se que eles também podem sofrer prejuízos em sua compreensão leitora. Isso se explica pelo fato de essas pessoas terem problemas para organizar, processar informações e prever resultados, como também em se colocarem no lugar das outras, além de uma predisposição a se concentrarem em algo fora do contexto (GADIA, 2016).

A capacidade do indivíduo com TEA de realizar inferências também é vista como um fator imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de leitura. Pesquisadores como Perfetti, Landi e Oakhill (2013) explicam que pessoas com TEA podem apresentar prejuízos em sua habilidade de compreensão e referentemente à estruturação das histórias. Destaca-se que as inferências podem ser entendidas de duas maneiras, a saber: inferência coesiva e inferência elaborativa. Para Canton (2017, p. 57), as inferências coesivas

São feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto e para estabelecer coerência entre diferentes partes do texto e para estabelecer conexões entre essas partes, preenchendo as lacunas que ajudam o leitor a compreender as relações entre os segmentos de um texto. Caso o leitor não faça uma inferência coesiva, a compreensão do texto ou da parte dele fica prejudicada.

Também temos as inferências elaborativas, que ocorrem quando as informações externas ao texto são “[...] integradas com informações contidas no texto. Essas informações nem sempre são essenciais; acredita-se, no entanto, que enriquecem a representação que os leitores fazem do texto” (CANTON, 2017, p. 57).

Nota-se, assim, que as inferências coesivas são essenciais e que as elaborativas nem sempre são empregadas, no decorrer das leituras. Para Kintsch e Rawson (2013), boa parte dos leitores se esquecem de realizar tomadas de inferências sobre as consequências e inferem somente os fatores causais.

Sobre o monitoramento da compreensão, Nation (2013) nos revela que ele permite que o leitor averigüe seu entendimento sobre o texto e reflita acerca de pontos em que seu entendimento foi baixo. De modo geral, o indivíduo que apresenta boa habilidade leitora

consegue identificar pontos, no texto, em que é preciso reler para que haja uma melhor compreensão, diferentemente do leitor que apresenta menos habilidade de leitura. Este último encontrará entraves para monitorar a compreensão leitora e dificilmente identificará fragmentos no texto que precisarão ser relidos para, assim, se ter uma bom entendimento da história lida (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). O entendimento sobre a estruturação de um texto, seja ele narrativo, descritivo ou de outro tipo, também se faz fundamental. Quando um estudante apresenta dificuldade para entender os elementos que compõem um texto, pode haver lacunas para ele compreender as intenções, por exemplo, de um personagem, do enredo etc. e, por conseguinte, da mensagem geral do que foi lido.

Frente ao que foi apresentado, percebe-se que falhas referentes à tomada de inferências, monitoramento da compreensão e estruturação de um texto são peças essenciais que comprometem a capacidade de leitura. Por isso, é necessário realizar uma reflexão sobre a importância da memória do trabalho para a compreensão leitora de crianças com autismo. Para elucidação desse tema, discutiremos duas categorias que compõem a memória do trabalho, a saber: a memória de curto prazo e a memória de longo prazo.

Segundo Meyer (2018), na memória de curto prazo o indivíduo consegue reter as informações em um intervalo de tempo de 30 minutos; já na memória de longo prazo, as informações ficam retidas por um período de tempo maior. Logo, se fizermos uma ilação da memória do trabalho em face do ato de compreender as leituras, perceberemos que o leitor tentará armazenar o máximo de informações no momento da leitura, mas precisará resgatar as informações da memória do trabalho ativa e de longo prazo (STERNBERG, 2008) para realizar uma compreensão leitora mais eficaz. Contudo, quando esse resgate não é possível, especialmente quando precisamos guardar um número expressivo de vocábulos, encontraremos dificuldades para compreender o texto/história.

Sendo assim, com o intuito de aprofundar-se na temática, em janeiro de 2022, foi realizada uma revisão da literatura no banco de catálogo de teses e dissertações da Capes, com as seguintes palavras-chave: autismo e compreensão leitora; autismo e compreensão da leitura. Como critério de inclusão, foram selecionadas teses e dissertações, na área da educação, entre os anos de 2016 a 2020. Títulos que não estivessem relacionados à temática do autismo e da compreensão leitora/compreensão da leitura foram excluídos. Assim, foram localizados 10.291 estudos sobre autismo e compreensão leitora e 17.737 acerca do autismo e da compreensão da leitura. Destes, apenas a dissertação de mestrado de Meyer (2018) foi analisada. Isso porque a temática discutida pela autora se alinhava ao critério de inclusão proposto na revisão.

A pesquisa desenvolvida por Meyer (2018) investigou a teoria da mente e a compreensão da leitura e como essas duas habilidades podem favorecer uma intervenção de aprendizagem em crianças com autismo. Duas crianças com TEA, entre 9 a 11 anos de idade, participaram do estudo. Os resultados apontaram que os instrumentos *teste avançado em teoria da mente strange stories*, o teste *cloze* e a prova de compreensão de leitura (ProCL) melhoraram a capacidade das crianças com TEA de compreender as leituras e as tomadas de inferências sobre estados mentais.

Sobre a *teoria da mente*, é preciso asseverar que essa passou a ser investigada a partir da década de 1970. Naquela época, buscava-se averiguar a capacidade dos animais de inferir e atribuir estados mentais a outras espécies. Esse dado foi observado no estudo de Premack e Woodruff (1978), em que os pesquisadores analisaram se chimpanzés realizariam inferências de modo falho ou conforme o domínio motivacional e se teriam dificuldades inerentes à cognição.

Tomasello (1995) explica que a cognição é uma capacidade própria do ser humano, o que o diferencia de outros seres vivos. Vale frisar que esse entendimento compactua com a visão desenvolvimentista, de modo a relacionar o autismo à teoria da mente. Segundo Silva (2018, p. 34):

A teoria da mente implica na capacidade que o ser humano tem de relacionar os estados mentais externos das coisas aos estados mentais internos. Essa mentalidade é conhecida como “mentalização”, ou seja, o indivíduo consegue automaticamente prever a conduta do outro.

Para Frith (2004), os estudos empíricos acerca da teoria da mente podem explicar, por exemplo, as inabilidades de compreensão leitora em pessoas com TEA. Diversos pesquisadores, como Carnahan e Williamson (2010) e Velloso (2011), entendem que pessoas com autismo podem apresentar falhas no momento de atribuir e inferir estados mentais aos personagens de uma narrativa (ZEIN et al., 2014), isso implicando uma inaptidão de compreensão literária. Mas, além da teoria da mente, é de fundamental importância ater-se à *teoria da coerência central*, no que tange ao processo de aquisição de capacidade de leitura. A teoria da coerência central incorre na importância do processamento das informações. Em outras palavras: as informações precisam se conectar, para que se chegue ao todo de entendimento de um determinado contexto. Se pessoas com autismo apresentam falhas na coerência central, elas podem encontrar maiores dificuldades para organizar as informações e focar em detalhes (HAPPÉ; FRITH, 2006), o que prejudicaria sua compreensão textual, por exemplo. Ademais, pessoas com TEA tendem a fragmentar as palavras sem relacioná-las umas com as outras, o que ocasionaria baixo entendimento no momento da leitura (BURACK

et al., 2001); e, ainda, dificuldades para resumir e apontar palavras-chaves e compreender as ideias mais importantes em um texto (NUNES; WALTER, 2016).

Outra teoria que pode explicar as dificuldades relacionadas à compreensão leitora no autismo é a *teoria da disfunção executiva*. Pennington (1997) explica que a disfunção executiva consiste na incapacidade cognitiva que o indivíduo tem para planejar e executar metas e atividades. Quando o indivíduo apresenta falhas inerentes a isso, fica inviável organizar, planejar e monitorar comportamentos. Sendo assim, é notório que a disfunção executiva pode impactar a compreensão leitora de indivíduos com autismo, especialmente porque eles podem encontrar dificuldades para permanecer numa tarefa, compreender o desenvolvimento de uma história e a sequenciação das falas dos personagens dessa história. Face ao exposto, entende-se que essas teorias podem dar subsídios teóricos às investigações científicas sobre a relação entre compreensão leitora e autismo.

Cabe destacar que também foi realizada uma revisão no banco de dados da Scielo, utilizando as palavras-chave *autismo* e *compreensão leitora*. Os artigos analisados deveriam estar escritos em português, inscritos na área de ciências humanas, no período correspondente aos anos de 2016 a 2021. Vale destacar que não foram encontrados artigos com ambas as expressões. Dos quatro artigos selecionados, somente três foram considerados nesta pesquisa (RIBEIRO et al., 2021; NUNES; WALTER, 2016; GOMES; SOUZA, 2016). Foram desconsiderados artigos que não fizessem referência a nenhum dos termos.

No estudo de Ribeiro et al. (2021), foram analisados elementos como o reconhecimento de palavras, a fluência, a compreensão da leitura e o quociente de inteligência (QI) estimado em pessoas com TEA. Esses instrumentos mostraram que o desenvolvimento acadêmico e prognóstico pode ser utilizado, sobretudo, na realização de adaptações escolares, tendo em vista que os resultados dos testes mostraram que se pode sim melhorar a fluência e a compreensão da leitura de indivíduos com espectro autista.

Já Nunes e Walter (2016) analisaram o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com TEA, entre os anos de 2009 a 2015, cobrindo práticas interventivas em leitura para pessoas com autismo. Os resultados apontaram que a população com autismo pode apresentar dificuldades no processo de aquisição da leitura e prejuízos na integração de informações.

No estudo de Gomes e Souza (2016), foi avaliado o ensino da leitura oral e de leitura com compreensão em crianças com autismo. Para essa pesquisa, três crianças não alfabetizadas, na faixa etária dos 5 anos de idade, foram avaliadas no que tange à nomeação de letras, sílabas, palavras. Os achados apontaram que o procedimento adotado na pesquisa

estimulou a aprendizagem e a manutenção da capacidade de leitura, o que facilita a compreensão de textos por parte de crianças com TEA.

Frente ao exposto, percebemos que há poucos estudos nacionais sobre autismo e compreensão leitora. Contudo, ao realizar busca no banco de dados da Education Resources Information Center – Eric, que é uma biblioteca *on-line* de pesquisa e informação patrocinada pelo Instituto de Ciências da Educação (IES) do Departamento de Educação dos EUA, verificou-se um número expressivo de publicações. Para fins de pesquisa, os seguintes descritores foram utilizados: *autism* e *reading comprehension*. Como critério de inclusão, optou-se por artigos publicados como relatos de pesquisa em jornais, em língua inglesa, revisados por pares, nos últimos cinco anos – 2018 a 2022. Resumos que não estivessem relacionados à temática do *autism and reading comprehension* foram desconsiderados. No total, foram encontrados sete resultados, sendo que cinco estudos se encaixaram bem nos critérios para adoção como referência neste trabalho (Quadro 3).

Quadro 3 – Revisão da literatura acerca de autismo e compreensão leitora

Ano de publicação	Autor(es)	Objetivos	Tipo de pesquisa	Resultados
2020	JACKSON; HANLINE; WHALON	Avaliar a eficácia da leitura de crianças com autismo na alfabetização, por meio de Recall, uma intervenção de LC, combinada com um mapa conceitual sobre a capacidade de crianças pequenas com TEA para responder a perguntas de compreensão de texto da área de ciências	Pesquisa de caso único de reversão (Linha de base/intervenção/linha de base/intervenção)	Os resultados indicaram que o Recall, combinado com um mapa conceitual, foi eficaz para aumentar as respostas corretas dos participantes a questões de compreensão de texto da área de ciências
2019	SOLARI et al.	Investigar a estabilidade de perfis de leitores com TEA ao longo de um tempo	Pesquisa qualitativa/quantitativa de cunho descritivo	Os dados desse estudo demonstram que os perfis de leitura de crianças e adolescentes com TEA mudam, quando examinados ao longo de um tempo

2020	GRINDLE et al.	Investigar se seria viável usar <i>headsprout reading comprehension</i> – HRC com crianças com autismo e se alguma adaptação ao padrão de procedimento de ensino e apoio extra seria necessária. O objetivo secundário do estudo foi investigar o potencial da HRC para melhorar as habilidades de compreensão de leitura	Pesquisa de estudo de caso múltiplo (A-B), com seis crianças	Os resultados mostraram que houve demonstração de habilidade pelas seis crianças investigadas. Para isso, foi necessário utilizar estratégias práticas de leitura para apoiar as crianças com autismo no desenvolvimento do programa de HRC
2020	BRAUN; HUGHES	Identificar as práticas e atividades que quatro professores de educação especial utilizaram para melhorar a compreensão leitora de seus alunos com TEA	Estudo de caso múltiplo	Os resultados demonstraram que professores da educação especial têm conhecimento e habilidades para apoiar seus alunos com TEA no desenvolvimento da compreensão leitora, implementando componentes de práticas e suportes instrucionais baseados em evidências. No entanto, existe uma necessidade contínua de esses professores encontrarem maneiras de avaliar e aprofundar os conhecimentos de seus alunos, sobretudo em termos de habilidades de pensamento de ordem superior relacionadas a textos
2021	BOYLE et al.	Realizar uma meta-análise de 11 intervenções de LC com crianças com TEA	Meta-análise	Os estudos apontaram efeitos positivos para a compreensão auditiva, comunicação expressiva e outros atos não comunicativos em pessoas com TEA

Fonte: Elaborado com base em JACKSON; HANLINE; WHALON, 2020; SOLARI et al., 2019; GRINDLE et al., 2020; BRAUN; HUGUES, 2020; BOYLE et al., 2021.

De modo geral, os estudos analisados tinham como objetivo principal identificar práticas interventivas de leitura em pessoas com TEA. No estudo de Jackson, Hanline e Whalon (2020), foi observado que um programa de leitura combinado com um mapa

conceitual se mostrou efetivo, no que diz respeito à frequência de respostas corretas às questões do ensino de ciências. Já a pesquisa de Solari et al. (2019) apontou que crianças e jovens com TEA podem apresentar perfis de leitura diferentes, ao longo do tempo. Esse dado é de fundamental importância, especialmente porque podemos repensar estratégias de ensino de leitura que melhor contemplem as particularidades e a faixa de idade dessa população. Já no estudo de Grindle et al. (2020) foi verificado que a HRC, que consiste em uma estratégia de leitura que visa melhorar a capacidade do estudante de realizar inferências, identificação de ideias, vocabulário e fatos em um texto, pode incrementar a compreensão leitora e as tomadas de inferências em pessoas com TEA. No estudo de Braun e Hugues (2020), foi verificado que professores da educação especial apresentam conhecimento para ensinar habilidades de leitura para crianças com autismo, embora necessitem ter mais esclarecimento e formação sobre práticas eficazes de leitura. Por fim, Boyle et al. (2021) realizaram uma análise científica de 11 documentos, em que perceberam que a LC pode beneficiar a compreensão auditiva e outras habilidades leitoras, em pessoas com autismo. Com efeito, esse dado indica que é necessário analisar mais investigações sobre LC e seus impactos na compreensão leitora de pessoas com autismo, uma vez que as pesquisas sugerem que essa prática pode ser benéfica para as pessoas que se encontram com o espectro. Sendo assim, no próximo item trataremos de estratégias interventivas de leitura.

### **3.1 Leitura dialógica e suas adaptações para pessoas com autismo**

O modo como a população com TEA compreende as leituras têm despertado o interesse de inúmeros cientistas. Boa parte das produções científicas a esse respeito avalia os efeitos de estratégias interventivas de leitura, nessa população, com uma gama de pesquisas sobre o uso, ainda que adaptado, de técnicas de LC, LD. A LC é popularmente conhecida, no Brasil, como *roda de ciranda*. Ela consiste na leitura, em voz alta, de uma história literária para um ou mais grupos de crianças, sendo comumente utilizada no contexto de sala de aula e mediada por um adulto (professor), que elabora perguntas não sistematizadas. Na LD, essas perguntas são estratégicas e sistematizadas. Na LD, segundo Medeiros e Flores (2016), as respostas dadas pelo ouvinte recebem *feedbacks* positivos, como elogios, expansões de vocabulário, repetições e/ou respostas modeladas.

Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) foram os pesquisadores responsáveis por desenvolver as técnicas da LD. A princípio, eles perceberam que era fundamental dividir a abordagem da capacidade de leitura em uma prática de LD em dois grupos etários, a saber: o primeiro, com crianças entre 2 a 3 anos de idade; e o segundo, com crianças entre 4 a 5 anos (Quadro 4).

Quadro 4 – Grupos etários de uma prática de LD

Grupo 1 – Crianças entre 2 a 3 anos
Fazem-se <i>perguntas simples</i> como “O que é isso?”. Em seguida, solicita-se que a criança nomeie objetos/imagens presentes em uma história. Após a resposta dada, o adulto deve formular uma nova pergunta, por exemplo: “Sim, é o leão. E qual o nome do leão?”; ajudar a criança quando ela não souber responder à pergunta; fazer elogios e encorajar a criança; direcionar a criança a algo de seu desejo/interesse; ofertar um momento prazeroso, durante a contação da história.
Grupo 2 – Crianças entre 4 a 5 anos
Fazem-se <i>perguntas de final aberto</i> como “O que você vê nesta página?” e desenvolve-se a resposta da criança com frases como: “Ovo. É um ovo de galinha caipira.”, tentando lhe ofertar um momento prazeroso.

Fonte: Elaborado com base em VALDEZ-MENCHACA; WHITEHURST, 1992.

Os autores observaram que as técnicas empregadas com crianças entre 4 a 5 anos de idade poderiam ser mais bem elaboradas e diferenciadas daquelas utilizadas com as crianças menores de 4 anos. Frente a isso, Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) apresentaram outro modo de conceber as leituras, por meio do emprego de dois métodos com o objetivo de tornar a leitura o mais dialógica possível: o que contempla *completion* (completação), *recall* (relembramento), *open ead* (final aberto), *wh-question* (vocabulário) e *distancing* (distanciamento) – Crowd; e que emprega *prompts* (dicas), *evaluate* (avaliação da resposta ofertada pelo ouvinte), *expand* (desenvolvimento da resposta) e *repeat* (repetição da resposta dada pela criança) – Peer.

A seguir, fornecemos um exemplo de utilização de Crowd combinado com Peer:

**Adulto** – Lá na floresta encantada havia dois unicórnios coloridos. Lá na floresta encantada havia dois unicórnios...

**Criança** – Coloridos!

O **adulto**, após mostrar o unicórnio no livro (*prompts*) e avaliar o tempo de resposta da criança, repete a resposta dada pela criança: fala “Coloridos” e, em seguida, expande a resposta: “Coloridos como o arco-íris”.

Com o entendimento de que a combinação de Crowd e Peer poderia favorecer o desenvolvimento da capacidade de leitura, Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) realizaram um estudo com pais de crianças em fase pré-escolar. O objetivo principal dessa pesquisa foi instruir os responsáveis quanto à utilização das estratégias de LD. Os seus resultados mostraram que os pais das crianças apresentaram mais *prompts* simples como “Onde é isso?”, seguidos de informações adicionais e elogios, durante as leituras. Com a implementação da

LD, as crianças tiveram um aumento significativo de quantidade de palavras e frases ditas, além de passarem a nomear os objetos recorrentes nas histórias. Esses dados foram extremamente importantes, uma vez que inúmeros estudos sobre LD surgiram posteriormente, na literatura científica, em virtude desses achados (ARNOLD et al., 1994; FLORES; PIRES; SOUZA, 2014; FLORES et al., 2013). Diante desse cenário, levanta-se a hipótese de que pessoas com deficiência, em especial aquelas com transtorno do espectro autista, podem ser beneficiadas pelas técnicas empregadas na LD. Em um estudo, Caldas e Flores (2020), por exemplo, averiguaram os efeitos da LD sobre a ocorrência de episódios de respostas de atenção conjunta (RAC), iniciação à atenção conjunta (IAC) e engajamento em tarefas. Os resultados desse estudo evidenciaram que a LD pode favorecer comportamentos de IAC, bem como envolver as crianças com TEA nas tarefas de leitura.

Uma revisão da literatura, em língua inglesa, sobre o assunto foi por nós realizada, especificamente no banco de dados da Eric, em fevereiro de 2022, com o seguinte descritor: *dialogic reading and autism*. Como critério de inclusão no rol de nossas referências, optou-se por revisar textos revisados por seus pares e publicados entre os anos de 2013 a 2022. Textos que não tratassem de pesquisas acerca da LD para crianças com autismo foram desconsiderados. No total, foram localizados dez artigos, sendo que somente nove foram por nós analisados, por melhor se enquadrarem no critério estabelecido para essa revisão.

Quadro 5 – Revisão da literatura sobre LD e autismo

Ano/ autor	Título do artigo	Objetivo	Metodologia	Resultados
WHALON; DELANO; HANLINE (2013)	<i>A Rationale and Strategy for Adapting Dialogic Reading for Children with Autism Spectrum Disorder: Recall</i>	Ofertar uma justificativa para se adaptar uma intervenção de LC estabelecida (LD) a fim de se melhorar as habilidades emergentes de linguagem/alfabetização de crianças com TEA	Revisão da literatura	O Recall mostrou resultados significativos e pesquisas futuras devem oferecer oportunidades de melhoria da habilidades de LC de pessoas com TEA
FLEURY et al. (2014)	<i>Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study</i>	Examinar o efeito de uma intervenção de LD na leitura de livros por parte de três meninos com TEA, em idade pré-escolar	Pesquisa intrassujeitos, de linha de base múltipla	Os resultados apontaram que a LD de livros resultou em taxas aumentadas de participação verbal da criança e maior tempo gasto com manejo de materiais impressos
WHALON et al. (2015)	<i>The Impact of Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning (Recall)</i>	Verificar o impacto do Recall em: (a) respostas corretas e espontâneas a perguntas baseadas em fatos e inferências de crianças com autismo; (b) iniciações verbais e não verbais de crianças com autismo	Linha de base múltipla	Após a intervenção, todas as quatro crianças participantes da pesquisa diminuíram a frequência de respostas incorretas e melhoraram gradualmente suas respostas corretas, e as perguntas foram respondidas de forma espontânea. Além disso, três dos quatro participantes

				aumentaram a frequência de suas iniciativas. Os achados sugerem também que crianças com TEA podem participar e se beneficiar de intervenções de LC realizadas com alguns suportes. Implicações da implementação de intervenções de LC junto a crianças com TEA também são discutidas
COOGLE et al. (2018)	<i>Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder</i>	Analisar os efeitos da LD fornecida usando livros de bolso tradicionais e livros aprimorados por tecnologia utilizando um <i>tablet surface</i> na aquisição de vocabulário de quatro crianças com autismo, em idade pré-escolar	Pesquisa intrassujeitos, de tratamento alternado adaptado	Os resultados apontaram que a LD fornecida por meio de livros de bolso e aprimorados por tecnologia é promissora para aumentar o vocabulário de pré-escolares com TEA
COOGLE et al. (2020)	<i>A Comparison of Dialogic Reading, Modeling, and Dialogic Reading Plus Modeling</i>	Verificar o efeito da LD, da modelagem e de ambas combinadas na identificação do vocabulário expressivo de duas crianças com TEA	Pesquisa intrassujeitos, de tratamento alternado	Os resultados apontaram que as duas condições tiveram efeitos positivos, mas a condição de LD teve o efeito mais robusto na rotulagem das palavras do vocabulário-alvo de ambas as crianças
LO; SHUM (2021)	<i>Brief Report: A Randomized Controlled Trial of the Effects of Recall (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning) for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder</i>	Verificar os efeitos de uma abordagem de LD (Recall) – no envolvimento na leitura e na capacidade de fazer inferência, por parte crianças com autismo, em idade pré-escolar	Pesquisa intrassujeito, do tipo randomizada	Os resultados revelaram que o suporte instrucional adicional, como a aplicação de uma hierarquia de estímulos no decorrer da LD, pode ajudar as crianças com autismo a obter maiores benefícios da LC de livros.
FLEURY; TOWSON (2021)	<i>Early Lessons Learned in Designing an Adaptive Shared Reading Intervention for Preschoolers with Autism</i>	Avaliar a fidelidade da implementação do projeto de <i>students and teachers actively reading together</i> (Start), que é uma intervenção adaptativa de LC em crianças com autismo, em idade pré-escolar	Pesquisa randomizada; pesquisa qualitativa, de cunho documental	Os achados apontaram que os professores perceberam a intervenção como viável e os seus resultados, como aceitáveis
Nunes et al. (2022)	<i>Effects of Dialogic Reading on the Vocabulary Knowledge of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder</i>	Comparar a eficácia de dois protocolos de intervenção em RD no reconhecimento do vocabulário de pré-escolares com e sem TEA	Pesquisa randomizada, do tipo ABAB.	Os resultados apontaram que o RECALL é benéfico tanto para pessoas com e sem TEA.

Fonte: Elaborado com base em WHALON; DELANO; HANLINE, 2013; FLEURY et al., 2014; WHALON et al., 2015; COOGLE et al., 2018, 2020; LO; SHUM, 2021; FLEURY; TOWSON, 2021.

Os estudos analisados apresentaram dados relevantes sobre os efeitos de estratégias de LD sobre crianças com autismo, em idade pré-escolar. As intervenções com LD são capazes de promover ganho de vocabulário, tomada de inferência e engajamento na tarefa de LC. Além disso, verifica-se que outras adaptações em LD podem oferecer resultados significativos para essa população. Assim sendo, destaca-se o uso do Recall, que, segundo Whallon et al. (2015), é um procedimento de intervenção em LC adaptada, tendo como base a LD. O programa faz uso de instruções sistemáticas e suportes, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de crianças com TEA. Algumas estratégias adotadas na LD, como as perguntas de Crowd, também são utilizadas no Recall, acrescidas das perguntas de *emotional identification* (identificação emocional) e *inference* (inferência). Ainda são oferecidos suportes visuais, pausa intencional, AC e hierarquias de *prompts* (dicas), *evaluate* (avaliação da resposta ofertada pelo ouvinte), *expand* (expansão da resposta) e *praise* (elogio à criança) – Peep hierárquico. Os suportes visuais e o Peep hierárquico podem ser imagens, fotos ou símbolos pictográficos referentes às perguntas realizadas pelo adulto. Ou seja, se, durante a história for apresentada uma pergunta do tipo *emotional identification*, tal qual “Como o menino se sente?”, necessariamente é importante ter três opções de suportes visuais com uma das alternativas corretas, no caso: “furioso”.

Figura 1 – Suportes visuais e Peep hierárquico

NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
			
Livro como suporte	Três suportes de ajuda visual	Dois suportes de ajuda visual	Três suportes de ajuda visual

Fonte: A autora, 2022.

No decorrer da leitura, deve-se deixar o livro à vista da criança, preferencialmente com duas páginas abertas. Desse modo, ao realizar a pergunta, o adulto poderá avaliar o tempo de resposta da criança. Se a criança não responder com a ajuda do nível 1, o contador de história deve lhe ofertar o nível 2 com três suportes visuais e aguardar a resposta do ouvinte. Caso a criança não responda ou responda incorretamente, o adulto deve oferecer o nível 3, com duas opções de respostas visuais. Caso a criança não responda ou responda incorretamente, é necessário utilizar-se do nível 4, com uma opção de resposta no cartão. E se,

mesmo com todas as opções de respostas visuais ofertadas, a criança não responder ou responder de forma incorreta, o adulto deve colocar a mão da criança sobre a resposta correta, em seguida parafrasear sua resposta, desenvolvê-las e elogiá-la. Por exemplo:

**Adulto** – O que o lobo mau comeu?

**Criança** – Vovó.

**Adulto** – Vovó. A vovó gosta de fazer bolo. Muito bem!

Vale lembrar que a criança pode ser responsiva logo na primeira pergunta feita pelo adulto. Caso isso aconteça, o contador deve parafrasear, desenvolver e elogiar a resposta da criança. Para Pentimonti, Justice e Piasta (2013), no Recall, a leitura dos livros pode ser realizada em diferentes dias, não esquecendo de se levar em consideração os interesses literários da criança. Ademais, Whalon, Delano e Hanline (2013) reiteram que, a partir dos 12 meses de vida, as crianças podem fazer uso do Recall, especialmente porque é nessa etapa que surgem os primeiros níveis de conhecimento de palavras. Outro dado relevante, indicado na revisão realizada por Whalon, Delano e Hanline (2013), é que os procedimentos do Recall podem facilitar a comunicação, a interação e a solução de problemas de leitura de pessoas com autismo.

Em uma pesquisa, Whalon et al. (2015) verificaram que as crianças aumentaram a quantidade de respostas espontâneas corretas quando fizeram uso dos procedimentos do Recall, apresentando resultados promissores quanto às respostas que envolviam perguntas factuais, inferências e de final aberto. No estudo de Fleury et al. (2014), foram verificados os efeitos da aplicação do Recall em três crianças com TEA, em idade pré-escolar. Os dados resultantes revelaram que os procedimentos foram efetivos, sobretudo porque as crianças passaram a se engajar mais na tarefa de leitura.

Diante do cenário apresentado, percebe-se que cresce o número de pesquisas científicas acerca da LD, do Recall e das adaptações da LD. No Brasil, temos quatro dissertações de mestrado que discutiram essa temática. A primeira foi realizada por Queiroz (2017), em Brasília. A autora averiguou o impacto de uma adaptação de LD no comportamento verbal e no entendimento de narrativas por parte de crianças com TEA. Com o uso de hierarquias de dicas como suporte de respostas vocais, houve engajamento na tarefa e ampliação das iniciativas verbais, durante a contação das histórias. Os resultados desse estudo apontaram que as crianças aumentaram a frequência de respostas sem uso de dicas visuais e que o uso das dicas hierarquizadas foi diminuindo consideravelmente, ao longo do estudo.

No estudo de Walter (2017), realizado em Natal, a autora avaliou os efeitos da adaptação do Recall na compreensão leitora de crianças com autismo. A pesquisa contou com a participação de uma criança, com TEA, de 5 anos de idade e de sua mãe. Os dados encontrados demonstraram que algumas estratégias do Recall adaptado podem favorecer o engajamento em tarefa e o aumento de respostas corretas da criança, no momento da leitura.

Igualmente, Silva (2018), em sua dissertação, avaliou os efeitos de um programa de leitura adaptado da LD e do Recall, denominado Proleca, em um menino com autismo. A criança tinha 5 anos de idade, era não alfabetizada e apresentava dificuldades complexas de comunicação. Os resultados desse estudo apontaram que práticas de leitura baseadas em estratégias de LD e Recall acrescidas de práticas de contação de história podem beneficiar a compreensão leitora, o ganho de vocabulário e o engajamento em tarefa, por parte de crianças com TEA.

Já Muller (2021), em sua pesquisa, desenvolvida em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, investigou os efeitos de um programa de LD em crianças pequenas com e sem autismo. Os achados revelaram que as crianças participantes do estudo aumentaram sensivelmente a sua frequência de respostas espontâneas no decorrer da aplicação do programa de leitura.

Frente ao exposto, percebe-se que há poucos estudos de mestrado e doutorado acerca da relação entre LD e autismo, no Brasil. Esse dado se confirma na revisão de literatura realizada por Muller e Schmidt (2019), em que os autores verificaram que, entre os anos de 2000 a 2019, havia apenas um artigo científico, no banco de dados da Capes e SciELO, sobre o assunto. O estudo em questão foi proposto pelos pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) Victor Loyola de Souza Guevara, Lara Rodrigues Queiroz e Eillen Pfeiffer Flores (2017). O artigo é intitulado *Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar*. Os dados desse artigo apontaram que a criança participante do estudo exibiu comportamentos de engajamento na tarefa, poucas ecolalias e aumento de respostas adequadas durante as leituras.

Em fevereiro de 2022, foi realizada uma nova busca no portal da Capes e SciELO, utilizando as mesmas palavras-chave propostas por Muller e Schimidt (2019). Ressalta-se que não foram encontrados novos resultados. Contudo, ao digitarmos as palavras-chaves *leitura dialógica* e *autismo* no Google Acadêmico, foi possível detectar dois artigos científicos, intitulados *Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo*, de Walter e Nunes (2020); e *Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo*, publicado pelas autoras Silva, Nunes e Walter (2019) na Revista Educação Especial. Ambos fornecem um recorte das dissertações de

mestrado de Walter (2017) e Silva (2018). Vale destacar que os artigos de Guevara, Queiroz e Flores (2017) e Muller e Schmidt (2019) também aparecem na busca do Google.

Conquanto haja pesquisas sendo produzidas no Brasil, percebe-se que mais estudos interventivos sobre LD e suas adaptações precisam acontecer para que mais pessoas com TEA tenham acesso a práticas mais efetivas de incremento de sua capacidade de leitura. Nesse sentido, o Proleca, fruto da dissertação de mestrado de Silva (2018), será analisado no próximo item. De modo igual, será discutida a importância da ludicidade no momento da contação da história.

### **3.2 O Proleca e as contribuições do reconto**

O Proleca consiste em um conjunto de técnicas adaptadas da LD (VALDEZ-MENCHACA; WHITERHUST, 1992) e do Recall (WHALON; DELANO; HANLINE, 2013), acrescidas às práticas de contação de história voltadas para crianças com desenvolvimento típico e com autismo. Antes de dissertar sobre o Proleca, porém, faremos uma breve reflexão sobre a prática de contação de história. Por muitos anos, o ato de contar histórias era visto como uma forma de fazer com que as crianças ficassem mais tranquilas. Contudo, autores como Andrade (2017) explicam que essa estratégia pode ser considerada um método bastante eficaz para desenvolver o aprendizado de conteúdos acadêmicos, além de estimular, na criança, a aquisição de competências literárias. Ademais, é através da contação de histórias que podemos promover momentos lúdicos e prazerosos com as crianças, permitindo também o desenvolvimento de sua linguagem oral e aprendizagem (BARRETO; SILVA; MELO, 2010; GUERREIRO; CASTANHEIRA; QUEIRÓS, 2007).

Ao nos referimos ao ato de contar histórias, é imprescindível destacar o papel do educador na vida da criança. Sabe-se que é na escola que ouvimos nossos primeiros contos e iniciamos, como bem explica Abramovich (1997), a aprendizagem de como nos tornarmos leitores. Esse aprendizado propicia que as crianças adquiram, pois, o hábito e o interesse pela leitura, um fator primordial para a aquisição da competência de leitura e escrita. Para Andrade (2017, p. 30):

É fundamental que o educador tenha consciência da função e da importância da literatura infantil na formação da criança, tendo os objetivos bem claros sobre o trabalho que irá desenvolver. Tem que se preocupar também com a escolha do livro, a adequação de linguagem à faixa etária a que se destina, para que a literatura

infantil traga algumas regalias no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. É essencial que o educador faça uma correta adaptação do livro às necessidades e interesses da criança, assim como os recursos didáticos, adequando-os da melhor forma possível.

Além do ato de contar histórias, faz-se mister explorar o reconto oral das crianças. De acordo com Andrade (2017, p. 31):

Contar e recontar histórias possibilitará à criança construir a realidade contada, incluindo a organização narrativa essencial na instrução para a vida em sociedade. Ao narrar e ouvir histórias, a criança distinguirá o fundamental do prescindível, gerando sinopses seletivas do texto inicial, expondo benefício pela perfeição das palavras, criando falas com perguntas e respostas, debatendo e aprendendo a respeitar as opiniões dos outros.

Autores como Lentin (1990) e Zanotto (2003), também afirmam que o ato de recontar histórias estimula tarefas mais lúdicas e enriquece as propostas pedagógicas estabelecidas pelo currículo pré-escolar. Posto isso, sabe-se que o reconto pode desenvolver a oralidade da criança, assim como aumentar o seu interesse pelo que foi lido. Já Silva (2018) descreve os efeitos da implementação de um programa de leitura que envolveu práticas de contação de histórias, LD e Recall. O estudo foi aplicado pela pesquisadora em um ambiente controlado, na cidade do Rio de Janeiro, em um delineamento intrassujeitos, de retirada, do tipo A-B-A-B. Na condição A utilizava-se a LD sem hierarquias de dicas e, na condição B, a variável independente, ou seja: as estratégias do Proleca foram utilizadas nas sessões experimentais de leitura com a criança participante, que, em fase pré-escolar e com TEA, não apresentava interesse por livros, bem como não era alfabetizada e apresentava dificuldades complexas de comunicação. Diante disso, entendendo a complexidade do caso, a pesquisadora elaborou perguntas estratégicas de LD (Crowd), bem como perguntas de identificação emocional e inferências adotadas no Recall. Também foram utilizados suportes visuais e Peep hierárquico.

Com efeito, foi verificado, no decorrer das sessões, que as técnicas do Recall não estavam sendo aplicadas conforme o protocolo estabelecido por Whalon, Delano e Hanline (2013). Isso porque a pesquisadora trazia consigo inúmeras influências de sua prática como professora, a saber: fazia uso de procedimentos de contação de histórias (com emprego de dramatização, onomatopeias, certas entonações e preparação do ambiente de leitura) e estabelecia uma rotina, com a criança, antes e no decorrer das leituras. Salienta-se que os brasileiros são mais intimistas, calorosos e receptivos, ao contrário dos estadunidenses. Face ao exposto, verificou-se que a junção de estratégias favorece o engajamento em tarefa, a AC, o ganho de vocabulário e a compreensão oral da leitura por parte da criança com TEA. Sugere-se que mais estudos devam ser realizados com exploração da transposição de uma prática a um novo contexto e cultura, a fim de se compreender melhor os efeitos da

implementação de técnicas do Proleca e se elas beneficiam as pessoas que se encontram no espectro autista, em fase pré-escolar (SILVA, 2018).

Sendo assim, as estratégias do Proleca foram utilizadas no atual estudo, conforme o Quadro 6. Cabe frisar que as técnicas empregadas no programa em questão reúnem estratégias do Recall (WHALON; DELANO; HANLINE, 2013) e de práticas de contação de histórias (SILVA; WALTER; NUNES, 2019). A seguir serão apresentadas as estratégias do Proleca.

#### Quadro 6 – Estratégias do Proleca

Estratégia 1 – Apresentação e explicação do título do livro (ex.: “A história de hoje é da Bella, a cadelinha que mora na cidade”; “Você sabe o que é cidade?”)
Estratégia 2 – Frases para a criança completar (ex.: “O sapo pulou no lago, o sapo pulou no _____”)
Estratégia 3 – Perguntas para a criança lembrar algo (ex.: “O que foi que o sapo encontrou?”)
Estratégia 4 – Perguntas de final aberto (ex.: “O que está acontecendo aqui?”)
Estratégia 5 – Perguntas que envolvem ganho de vocabulário (ex.: “O que é isso?”).
Estratégia 6 – Perguntas que lidam com o distanciamento da criança (ex.: “O que você faz quando acha um brinquedo?”)
Estratégia 7 – Perguntas para inferências (ex.: “O que vai acontecer depois?”)
Estratégia 8 – Perguntas de identificação emocional (“Como o sapo está se sentindo?”)
Estratégia 9 – Atenção compartilhada (ex.: “Olha aqui, [nome da criança]!”, apontando-se para a imagem do livro)
Estratégia 10 – Pausa intencional (antes de se virar a página do livro, aguardam-se 5 segundos, olhando para a criança)
Estratégia 11 – Expansão do vocabulário (ex.: “bolo, bolo preto”)
Estratégia 12 – Elogios e incentivos (ex.: “Muito bem!”)
Estratégia 13 – Dramatização (adaptação da história para ela adquirir uma forma dramática)
Estratégia 14 – Onomatopeia (algumas palavras lidas na história são substituídas por som representativo)
Estratégia 15 – Entonação (expressividade específica à fala)
Estratégia 16 – Uso do Peep hierárquico quando a criança não responder às perguntas de forma espontânea (nível 1). O nível 2 é quando são ofertadas três opções de dicas visuais para a criança responder. O nível 3 é quando são ofertadas duas opções de dicas visuais. E o nível 4 é quando é ofertada à criança uma resposta-modelo. Se a criança responder corretamente, o contador de histórias continua a leitura do livro; mas, se a criança não responder ou responder incorretamente, o adulto pode iniciar o processo de nível 2 do Peep e assim por diante. Mas, se ela não responder mesmo com a resposta-modelo, é necessário colocar a mão dela sobre onde esteja escrita a resposta correta e em seguida expandir e parafrasear a resposta e elogiar a criança
Estratégia 17 – Reconto, após a leitura do livro (com base em perguntas como “O que aconteceu na história de hoje?”, “O que mais?”, “Quem são os personagens dessa história?”, “De qual personagem você mais gostou na história? Por quê?”, “Qual foi a parte mais importante da história?”).

Fonte: Elaborado com base em WHALON; DELANO; HANLINE, 2013.

Sobre o uso de suportes e hierarquias de dicas <sup>2</sup> durante o Proleca, Silva (2018) utilizou as mesmas técnicas adotadas por Whalon, Delano e Hanline (2013), a saber: nível 1 (sem ajuda visual), nível 2 (com três suportes visuais), nível 3 (com dois suportes visuais) e nível 4 (com um suporte visual). Se a criança responder de forma correta no nível 1, por exemplo, o adulto deve parafrasear a resposta da criança, expandir o vocabulário e, em seguida, elogiá-la. Mas, caso a criança não responda ou responda de forma incorreta, o adulto

<sup>2</sup> Suportes e hierarquias de dicas: devido a pandemia não foi possível realizar o pré-teste com as crianças sobre o vocabulário que desconhecem.

deverá lhe ofertar o nível 2 (com três suportes visuais), lembrando que o adulto sempre deve avaliar o tempo de resposta da criança e lhe ofertar os demais suportes visuais, de acordo com a necessidade do ouvinte. Caso a criança não responda ou responda incorretamente ao nível 4, o adulto deverá colocar a mão da criança sobre onde esteja a resposta correta e, em seguida, a resposta da criança, expandir o vocabulário e elogiá-la após a solicitação ser respondida. Além disso, é preciso asseverar que a leitura do livro seja feita com duas páginas abertas, conforme descrito por Pentimonti, Justice e Piasta (2013).

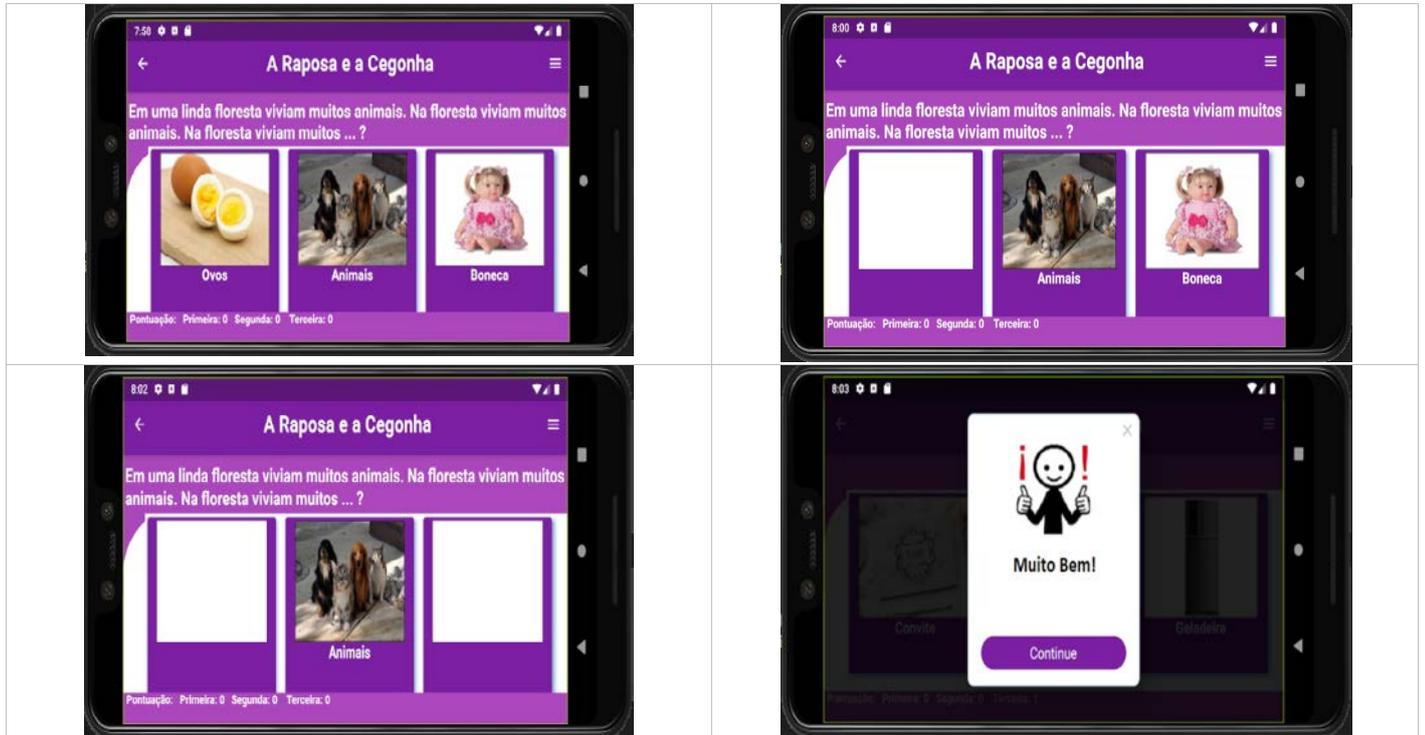
No Proleca, os cartões visuais foram substituídos por um aplicativo, denominado *Proleca+*. Cabe lembrar que, no Recall, os cartões podiam ser produzidos com papel A4, papel-cartão ou tablet, muitas vezes revestidos por plásticos e argolas articuladas. O *app* foi criado no ano de 2020 por um profissional de tecnologia da informação (TI) e por Silva (2018), registrado em cartório e disponibilizado somente para Android<sup>3</sup>, podendo ser utilizado em tablet ou celular. O programador levou 100 dias para concluir o aplicativo, que foi desenvolvido pela Google com tecnologia Flutter, um *kit* de desenvolvimento de *softwares* de código aberto que possibilita a geração de aplicativos compilados nativamente. Essa tecnologia utiliza a linguagem de programação Dart, também da Google. Destaca-se que não somente a linguagem Dart é relativamente fácil de aprender, como também a tecnologia Flutter, compatível com outras plataformas de desenvolvimento da Google. Conseqüentemente, é possível empregar diversas funcionalidades já existentes durante o desenvolvimento do aplicativo, o que certamente economiza tempo e aumenta a efetividade da compilação. No Proleca +, foram utilizados os recursos de autenticação do Firebase. Dessa forma, qualquer usuário que possua uma conta na Google pode entrar no aplicativo. Ademais, as imagens contidas no *app* foram retiradas também da Google, sem exigência de direitos autorais, e do Arasaac. Este último liberou a reprodução das imagens, sobretudo porque o *app* é educativo e sem fins lucrativos. No Quadro 7 há um exemplo do uso do *app* Proleca +.

---

<sup>3</sup> O Proleca+ é um aplicativo para Android inspirado nos estudos de Whalon, Delano e Hanline (2013). O aplicativo foi desenvolvido pela pesquisadora Stephanny Nascimento Lobo e Silva e pelo pesquisador Luis Otávio Guedes Lobo e Silva, na cidade do Rio de Janeiro e registrado no 2º Cartório de Ofício de Títulos e Documentos no dia 11 de dezembro de 2020, recebendo o registro número 1.129.775. Cabe frisar que os pesquisadores aguardam o parecer da Biblioteca Nacional para obtenção dos direitos autorais dessa obra.

Quadro 7 – Funcionamento do aplicativo Proleca+

### FUNCIONAMENTO DO APLICATIVO



**Passo 1** – Oferecer o livro como suporte visual (nível 1)

**Passo 2** – Oferecer o aplicativo, contendo três opções de suporte visual (nível 2)

**Passo 3** – Oferecer o aplicativo, contendo duas opções de suporte visual (nível 3)

**Passo 4** – Oferecer o aplicativo, contendo uma opção de suporte visual (nível 4)

Fonte: A autora, 2022.

Percebe-se que o aplicativo tem como função principal auxiliar o contador de histórias no manuseio de hierarquias de dicas do Peep (WHALON; DELANO; HANLINE, 2013). Outra estratégia promissora no *app* diz respeito à coleta de dados. Isso porque, após a última pergunta do roteiro, a página mostrará todas as perguntas, como também todas as respostas corretas. Ainda será apresentado o número de tentativas que o usuário acertou (primeira tentativa, segunda tentativa ou terceira tentativa), a pontuação parcial referente a cada tentativa e a pontuação total. Sendo assim, ao final da página, há um botão que gera um PDF de todas essas informações, que pode ser armazenado no dispositivo e enviado para um *e-mail*, a fim de se proceder à análise dos dados.

Por fim, depois de realizar a leitura, o adulto deve fechar o livro e elaborar perguntas que estimulem o reconto, por parte da criança, do tipo: “O que você entendeu da história?”, “Quais são os personagens que você mais gostou?”, entre outras. Essas perguntas visam estimular a criança a responder a questões referentes à história, proporcionando o entendimento da história lida. Cabe destacar que, durante a implementação das estratégias do Proleca, o contador é instruído a fazer uso de estratégias lúdicas, a fim de tornar a leitura mais

divertida e prazerosa. Sobre a ludicidade, é preciso considerar que, segundo Wallon (1995), toda atividade da criança é lúdica, quando realizada por ela mesma. Assim, a promoção de práticas pedagógicas voltadas para o lúdico é benéfica para as crianças, sobretudo no momento da leitura. Além disso, uma abordagem lúdica favorece a formação social, afetiva e emocional da criança.

Frente ao mencionado, ressalta-se que o ato de contar histórias é uma ação pedagógica bastante utilizada nos espaços educativos, especialmente na educação infantil. É nesse sentido que, quanto mais a atividade propicie momentos lúdicos, maior pode ser o engajamento das crianças durante as leituras. De acordo com Tahan (1996, p. 16):

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes –, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos.

Dessa maneira, entende-se que a presença de um contador de histórias (mediador) pode despertar o interesse da criança pela história que está sendo contada. Isso significa 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” (ABRAMOVICH, 2006, p. 29).

A exemplo do que foi exposto, no estudo desenvolvido por Silva (2018) foi possível observar as interações da criança no decorrer das leituras, especialmente quando a pesquisa lançava mão de práticas de contação de histórias. Houve situações em que a criança com TEA se engajou na história quando percebia uma variação da voz do adulto e o uso de onomatopeias, no decorrer das narrativas. Cabe frisar que a criança apresentava comportamentos, *fora da tarefa de leitura*, bastante expressivos. Logo, essas estratégias aguçaram o interesse da criança pelas leituras, possibilitando momentos prazerosos, afetivos e imaginativos dela com o adulto.

Para Mateus et al. (2014) e Abreu (2019), é mediante o ato de contação de histórias que a criança pode sentir o modo *real* e as *emoções expelidas pelos personagens*, estimulando as habilidades leitoras e o prazer pelas leituras, na medida em que:

Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência de um 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 imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Embora haja poucas investigações científicas em torno da aplicabilidade da contação de histórias nas leituras centradas nas pessoas com TEA, Coelho (2001) compreende que o uso de dramatizações, onomatopeias, entonações, fantoches, músicas pode melhorar a

capacidade de leitura dessa população. Com efeito, tais práticas são adotadas por inúmeros docentes, em diferentes contextos de sala de aula. É nesse sentido que é de fundamental importância realizar mais estudos, a fim de se verificar os efeitos da contação de histórias na capacidade de leitura das crianças, em especial nas que apresentam TEA. Para fins de esclarecimento, uma revisão da literatura, entre os anos de 2018 a 2022, em língua portuguesa, no banco de dados da SciELO, com as palavras-chave *contação de histórias* e *autismo*, foi realizada. Como resultado, nenhum dado foi encontrado. Também foi realizada uma busca no banco de dados da Eric, em fevereiro de 2022, com o seguinte descritor: *story telling* e *autism*. Como critério de inclusão, optou-se por selecionar textos revisados por pares, publicados entre os anos de 2003 a 2022. Como critério de exclusão, não foram analisados textos que falassem de contação de histórias fora do contexto educacional.

No total, foram localizados quatro estudos, sendo que apenas um deles se encaixava no critério empregado nesta revisão. O estudo em questão foi publicado por Schirmer et al. (2007), que instruíram uma criança com TEA a contar histórias. O participante aprendeu a usar a informação para formular uma história, assim como passou a utilizar fotos, desenhos e outras formas de comunicação para narrar fatos/histórias que tinha vivido. Foi realizada, ainda, uma busca no banco de dados do Google Acadêmico, em língua portuguesa, utilizando as seguintes palavras-chave: *contação de história* e *autismo*. Como critério de inclusão, optou-se por avaliar artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos. Como critério de exclusão, não foram avaliados documentos que não fizessem menção às práticas de contação de histórias para pessoas com TEA. Assim, foram encontrados 279 documentos, sendo que somente 6 documentos se propunham a investigar as contribuições da contação de histórias para a leitura de crianças com TEA.

O primeiro estudo foi escrito por Silva (2018) e já foi mencionado na presente tese. Nele, foi verificado o efeito de um programa de leitura, o Proleca, baseado nas estratégias do Recall, acrescido das práticas de contação de histórias, no desenvolvimento da capacidade de leitura de pessoas com TEA. O estudo verificou que a adoção dessas estratégias pode beneficiar as crianças com autismo durante suas leituras, uma vez que torna as histórias lidas mais lúdicas e divertidas. Cabe destacar que também foi encontrado o artigo intitulado *Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para pessoas com autismo* (SILVA; WALTER; NUNES, 2019), que se debruça sobre a dissertação de mestrado de Silva (2018).

O segundo artigo, desenvolvido por Costa, Padilha e Duarte (2021) e intitulado *Os desafios da inclusão da criança autista na educação infantil: a perspectiva da contação de*

*história como mediadora do processo de interação*, teve como objetivo examinar como a contação de histórias pode ser uma estratégia eficaz na interação de um estudante com TEA. Os resultados desse estudo mostraram que uma criança com autismo, após ser submetida a práticas de contação de histórias, passou a interagir melhor e socializar mais, algo que não acontecia com frequência no contexto escolar. Os professores desse estudante também relataram que ele passou a ouvir mais histórias e a se concentrar mais nas suas atividades. Os dados desse estudo sugerem que a contação de histórias pode promover práticas inclusivas no contexto de sala de aula, uma vez que leva o aluno com TEA a uma situação de interação e aprendizagem junto com os outros discentes.

Já o estudo de Battistello et al. (2020), cujo título é *A contação de história para crianças com autismo*, foi conduzido com o objetivo de relatar uma prática de mediação de leitura junto a crianças com TEA, em idade pré-escolar. Os resultados desse trabalho evidenciaram que práticas de leitura incentivam a melhoria dos níveis de interação social, de autonomia e o letramento de crianças com autismo.

No estudo de Deliberato, Adurens e Rocha (2021), intitulado *Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto*, as autoras tiveram como objetivo principal descrever as habilidades comunicativas demonstradas por duas crianças com TEA postas, sob mediação de um adulto, em situações lúdicas, por meio da narração de histórias. Os resultados dessa investigação apontaram que é de extrema relevância a mediação do adulto na atividade da narração de histórias, tendo em vista que esta pode ser um instrumento para fornecer acesso à linguagem e às habilidades comunicativas das crianças envolvidas durante o processo de mediação (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, 2021).

Santos, Santana e Amaral (2020), por sua vez, publicaram um artigo denominado *A contação de história como dispositivo para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças autistas*. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo objetivou apresentar algumas considerações sobre a contação de histórias na educação infantil e como esta pode desenvolver a linguagem oral de crianças com TEA. Os resultados mostraram que a contação de histórias pode proporcionar momentos lúdicos na aprendizagem de crianças com TEA, em especial daquelas que se encontram na educação infantil. Também foi relatado que a contação de histórias pode favorecer o desenvolvimento sociolinguístico da criança com TEA.

Diante do que foi explanado, percebe-se que há uma escassez de estudos acerca da implementação de estratégias de contação de histórias/narrativas para a população com autismo. Sendo assim, é necessário ampliar as investigações sobre essa temática, especialmente porque há evidências científicas que mostram que “[...] o uso da narração pode

ser um caminho importante para as crianças com TEA no que diz respeito à interação e à comunicação.” (DELIBERATO; ADURENS; ROCHA, p.85, 2021). Ademais, as estratégias de contação de histórias podem favorecer a participação das crianças em atividades de leitura (DELIBERATO et al., 2021). E é nessa perspectiva que o presente estudo busca empregar práticas de contação de histórias em consonância com Recall, intuito do Proleca, em crianças com TEA. Isso porque, de acordo com Deliberato e Ferreira-Donati (2020), estratégias lúdicas, como o uso de entonações, podem melhorar a atenção direcionada da criança com autismo, sobretudo quando a história traz, em seu enredo, diversos personagens.

## 4 OS ESTUDOS

São promissoras as pesquisas sobre o modo como as pessoas com TEA compreendem as suas leituras, conforme aponta a literatura científica apresentada neste estudo. Sabemos que mais investigações devem ser realizadas nesse segmento, a fim de se encontrar melhores práticas empíricas de leitura para essa população e demais pessoas que encontrem dificuldades de leitura. Com isso, a presente tese apresenta dois objetivos centrais: o primeiro consiste em capacitar os pais quanto ao uso das estratégias do Proleca; e o segundo, em verificar os efeitos das estratégias do Proleca na compreensão da leitura oral, na habilidade de recontar narrativas e nos turnos comunicativos em crianças típicas e nas com TEA.

Como primeira proposta, foi oferecida uma formação em leitura oral, denominada de *é hora de contar histórias*, para seis responsáveis, em cinco etapas distintas, que serão descritas nas páginas seguintes. No segundo estudo, os pais aplicaram as estratégias aprendidas naquela formação, durante as sessões de leitura com as crianças. Ressalta-se que, como os pais não tinham entendimento acerca das estratégias do Proleca, bem como não havia possibilidade de realizar a pesquisa de modo presencial, devido à pandemia da Covid 19, optou-se por realizar uma formação em várias etapas, até porque o contexto remoto, por si só, gerava dúvidas e incertezas sobre diferentes mecanismos, desde o uso das tecnologias até a utilização do protocolo de leitura. Sendo assim, a justificativa para se propor dois estudos está pautada em duas questões: a) os responsáveis fariam uso das estratégias do Proleca após a sua formação?; b) quais os efeitos do emprego das estratégias do Proleca pelos pais na compreensão da leitura oral da criança com e daquela sem autismo?

### 4.1 Estudo I

- *Objetivo geral:* o objetivo principal do estudo I foi capacitar os responsáveis quanto à utilização das estratégias do Proleca. Para isso, eles receberam formação teórica e prática sobre diferentes procedimentos de leitura, como: LC, LD, Recall, uso de estratégias lúdicas e recontos.
- *Objetivo específico:* descrever o uso das estratégias de ensino do Proleca, sob manejo dos pais, no decorrer das sessões de contação de histórias.

- *Método*: os participantes/responsáveis tinham entre 27 e 44 anos de idade<sup>4</sup>. Como critério de inclusão, os responsáveis deveriam apresentar disponibilidade para realizar as sessões/reuniões de pesquisa e o envio dos vídeos da contação de histórias que realizariam. Não ter acesso à internet e não possuir recursos tecnológicos, como *tablet* e/ou celular, se configurou como um critério de exclusão pelo fato de a pesquisa ocorrer no contexto remoto.

Quadro 8 – Descrição dos participantes responsáveis

Nome <sup>5</sup>	Idade	Profissão
Camila	44 anos	Fonoaudióloga
Maria	40 anos	Técnica em enfermagem
Leo	34 anos	Veterinário
Joana	30 anos	Do lar
Natália	34 anos	Médica
Carla	27 anos	Professora

- a) *Camila*: é formada em Fonoaudiologia e, por muitos anos, trabalhou com crianças com deficiência e TEA. Atualmente, é professora universitária. Apesar das demandas acadêmicas, Camila sempre encontra tempo para participar ativamente da vida do seu filho. Frequentemente, relatava cansaço exacerbado ocasionado pelas demandas provocadas pelo isolamento social. Para Camila, a leitura sempre foi uma aliada no processo de formação do seu filho.
- b) *Maria*: formada em Serviço Social, não exerce a profissão. Atualmente, trabalha como técnica em enfermagem em um hospital público da sua região. Durante o ano de 2020, Camila atuou na linha de frente da pandemia da Covid-19 e relatou muito cansaço e um sentimento de tristeza e ansiedade. Quando não está de plantão, costuma levar seu filho com autismo às terapias, à escola e aos médicos que ele frequenta. Maria não costuma ler para seu filho, alegando não ter tempo para desenvolver esse tipo de atividade em casa.

<sup>4</sup> Tratam-se de seis famílias, com um pai ou uma mãe atuando sempre na atividade de contação de histórias.

<sup>5</sup> Todos os nomes são fictícios.

- c) *Leo*: atua há 12 anos como médico veterinário. Nos finais de semana, dedica-se ao filho e à família. Ele considera que oportunizar momentos de leitura para quaisquer crianças se faz urgente e fundamental.
- d) *Joana*: dona de casa, na maior parte do dia dedica-se aos cuidados da filha. Faz acompanhamento com psicólogo e relata sofrer de ansiedade e ter momentos de tristeza. Na entrevista inicial, Joana alegou que o pai de sua filha com autismo costuma ler livros bíblicos para ela, e que nunca conseguiu ter esse momento de leitura com a criança.
- e) *Natália*: médica pediatra, precisou trabalhar na linha de frente dos atendimentos, durante a pandemia da Covid-19, e, devido à sua profissão, por vezes costuma realizar missões humanitárias em outros estados, como o Amazonas. Ela apresenta transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno de bipolaridade e episódios depressivos. Natália considera que precisa ter mais momentos de leitura com o seu filho, e que a vida corrida acaba dificultando esse processo.
- f) *Carla*: professora da educação básica de uma instituição federal de ensino, costuma levar o filho com autismo para as suas terapias e, nos finais de semana, realiza passeios com a criança, quando ela não se encontra na casa do pai. Carla apresenta episódios depressivos, faz uso de medicamentos e frequenta terapia. Sobre a leitura, relata que o filho não permanece na tarefa e não apresenta interesse por livros.

Quadro 9 – Descrição dos participantes crianças

Nome <sup>6</sup>	Idade <sup>7</sup>	Ano de Escolaridade	Tem autismo?
<b>Jonas</b>	5 anos	Pré-escola	Não
<b>Edu</b>	5 anos	Pré-escola	Sim
<b>Victor</b>	5 anos	Pré-escola	Não
<b>Sandy</b>	5 anos	Pré-escola	Sim
<b>Viny</b>	3 anos	Educação infantil	Não
<b>Pablo</b>	3 anos	Educação infantil	Sim

- a) *Jonas*: frequenta a rede privada de ensino, no município do Rio de Janeiro, e começou a pesquisa com 5 anos e 3 meses de idade. Apresenta

<sup>6</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>7</sup> Idade em que as crianças iniciaram a pesquisa.

desenvolvimento típico e, embora ele ainda não fosse alfabetizado, sua mãe relatou que a criança era muito estimulada a ouvir histórias e que, todas as noites, a mãe lhe conta uma história, antes de ele dormir. Jonas apresenta interesse por ouvir histórias referentes a hábitos indígenas, animais, entre outras. Em relação à sua capacidade de interação, Jonas é comunicativo e se relaciona bem com seus pares. Em algumas situações, a criança costuma brincar com as palavras e demonstra irritação quando seus desejos não são atendidos prontamente.

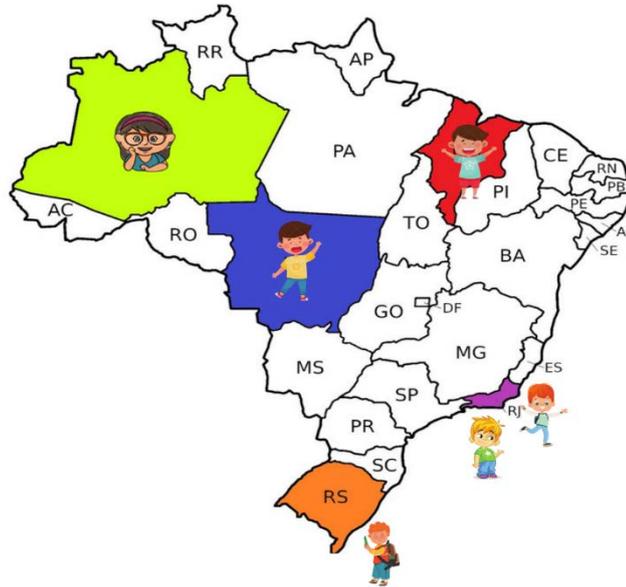
- b) *Edu*: com 5 anos de idade, reside no interior do Rio Grande do Sul. Por volta dos 2 anos de idade, foi observado, atraso em sua fala, e certas especificidades, em seu comportamento. Atualmente, o participante se comunica bem de forma verbal e gestual, mas apresenta o diagnóstico de TEA. Em relação ao desenvolvimento de seu vocabulário, Edu compreende situações em que a linguagem verbal é trocada pela gestual. Sobre a sua capacidade de interação social, a criança tem dificuldades de se relacionar com seus pares, preferindo ficar sozinha. Sobre seu nível de atenção, o participante demonstra muita dificuldade de manter-se concentrado em uma atividade até o final e, por vezes, fica agressivo quando é contrariado. Edu não costuma ouvir histórias, tampouco explorar o universo dos livros infantis. Segundo a mãe, a família não possui o hábito da leitura e, nas situações em que a mãe tentou ler algo para ele, a criança não demonstrou interesse pelos livros/histórias. Além disso, Edu ainda não foi alfabetizado.
- c) *Victor*: tem 5 anos de idade e estuda em uma escola particular, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Ele ainda não é alfabetizado. Victor tem desenvolvimento típico e não apresenta dificuldade para se comunicar e interagir. O pai relatou que costuma contar histórias para seu filho e que os clássicos infantis, como *Os três porquinhos*, são seus livros preferidos.
- d) *Sandy*: criança extremamente afetiva e curiosa, tem 5 anos de idade, possui diagnóstico de TEA, estuda em uma escola pública de Manaus e frequenta algumas terapias, a saber: fonoaudiologia e psicologia. A participante não demonstra dificuldades para se comunicar de forma verbal, mas apresenta problemas para se relacionar com os seus pares e frequentemente procura se isolar dos demais. Sandy também fica irritada e estressada quando não

consegue finalizar uma tarefa. Sobre seu nível de atenção, ela não consegue se concentrar por muito tempo em uma situação/tarefa. Cabe destacar que a criança ainda não é alfabetizada e a família não tem o hábito de ler histórias infantis para ela. A mãe relatou que o único livro que tem em casa é a Bíblia.

- e) *Viny*: tem 3 anos de idade e estuda em uma escola privada, em Campo Grande (MS). Ele ainda não é alfabetizado, apresenta desenvolvimento típico e se comunica e se relaciona, com seus pares, sem dificuldades. Ele tem um bom vocabulário e consegue formar frases completas, inclusive quando quer narrar alguma história vivida por ele. A mãe relatou que começou a ler para ele desde a gestação, mas que esse hábito não perdurou devido às suas demandas profissionais. Quando ouve uma história, Viny costuma ficar atento a ela; mas, quando a narrativa trata de uma temática de seu desconhecimento, ele fica frustrado e irritado, não querendo permanecer na tarefa de leitura.
- f) *Pablo*: tem 3 anos de idade e é diagnosticado com TEA. O participante mora no Maranhão e demonstra dificuldades no seu relacionamento interpessoal, preferindo se isolar dos seus pares em situações em que precisa se comunicar/interagir. Ele apresenta ecolalias de forma recorrente e demonstra dificuldade para estabelecer AC. Ademais, fica irritado e estressado quando não consegue realizar uma atividade até o final. Embora ele ainda não seja alfabetizado, a mãe relatou que ele sabe identificar algumas palavras em inglês e gosta de emití-las fora de contexto. Sobre as leituras, ela não tem o hábito de ler e não sabe se ele vai permanecer na tarefa de leitura até o final.
- *Assistentes de pesquisa*: duas pedagogas participaram das sessões e categorizações dos comportamentos dos participantes da pesquisa. Ambas possuem pós-graduação em Psicopedagogia, experiência na educação básica e com educação especial e inclusiva.
  - *Local*: os estudos foram realizados em residências localizadas cada qual em uma das cinco regiões brasileiras. Respectivamente, temos dois participantes no município do Rio de Janeiro (RJ) – Região Sudeste; um em Campo Grande (MS) – Região Centro-Oeste; um em Erechim (RS) –

Região Sul; um em São Luiz (MA) – Região Nordeste; e, por último, um em Manaus (AM) – Região Norte.

Figura 2 – Mapa brasileiro com a representação dos participantes crianças, por estados onde habitam



Fonte: A autora, 2021.

- *Equipamentos, materiais e instrumentos de avaliação:* os equipamentos utilizados foram computador, celular, *tablet*, impressora, câmera filmadora e disco rígido (HD) externo. Os materiais envolveram: *app* Proleca+, livros (72), canetas, colas, fitas adesivas, etiquetas, folhas de plástico-bolha, envelopes, barbantes, tintas coloridas e folhas de papel A4. Os livros foram selecionados com base nos seguintes aspectos: a) que atentassem aos principais temas de interesse dos participantes crianças; b) a publicação ser recente; c) boa qualidade das ilustrações; d) dimensão do livro (tamanhos e formatos); e) enredos serem simples e divertidos; f) terem conteúdo e vocabulário condizentes com a faixa etária das crianças. A pesquisadora e as assistentes de pesquisa levaram aproximadamente dois meses para selecionar os livros. Além disso, procuraram, por volta de 30 dias, imagens na Google, que não exigissem pagamento de direitos autorais, e no Arasaac,<sup>8</sup> correspondentes aos roteiros analisados. Essas imagens foram enviadas ao desenvolvedor do *app*, para que ele pudesse inseri-las no Proleca +. Cabe frisar que todos os livros foram comprados e enviados para

<sup>8</sup> <https://arasaac.org>

a casa dos participantes. Os responsáveis receberam ainda um pacote contendo três etiquetas: azul, verde e vermelho. As cores de cada etiqueta representavam as fases do estudo, facilitando também a compreensão dos familiares sobre as etapas e livros que deveriam ler para as crianças, ao longo da pesquisa.

Figura 3 – Livros e etiquetas<sup>9</sup>



Fonte: A autora, 2021.

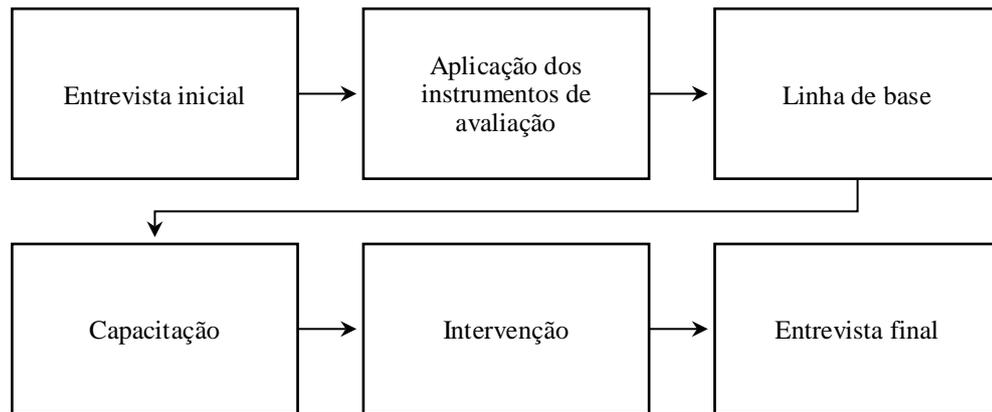
- *Procedimentos gerais*: o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil com registro n. 30653320.5.0000.5282. Após essa etapa, foram realizados contatos com os familiares de crianças com e sem TEA, através de mídias sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp) e telefonemas, com o intuito de selecionar participantes que se encaixassem no perfil do estudo. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi apresentado aos responsáveis das crianças, enfatizando que caso houvesse o seu aceite, eles permitiriam que suas imagens e filmagens fossem publicadas em eventos e periódicos científicos. Alguns instrumentos foram aplicados na fase de avaliação, como a entrevista semiestruturada com os responsáveis das crianças e a *childhood autism rating scale – Cars* (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008), que é uma escala com 15 itens e que tem como objetivo identificar que tipo de autismo a criança apresenta. Sua pontuação é dada da seguinte forma: com 1 ponto, o indivíduo é considerado normal; 2 pontos, levemente anormal; 3 pontos, ele tem um problema leve-moderado; 4 pontos, esse problema é visto como severo. Se a soma total for abaixo de 30 pontos, o indivíduo não apresenta

<sup>9</sup> O azul remete à linha de base; o verde, à capacitação; e o vermelho, à intervenção.

autismo; acima de 36 pontos, considera-se haver um autismo leve-moderado; e, dos 36 pontos em diante, que há um autismo severo. Foi ainda aplicado o teste de avaliação de desenvolvimento da linguagem – ADL<sup>10</sup>, que permite avaliar se há alterações nesse aspecto (MENEZES, 2004).

Na Figura 4 estão representadas as fases da pesquisa.

Figura 4 – Fluxograma das fases da pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

- *Delineamento de pesquisa*: um delineamento quase experimental, intrassujeitos, do tipo A-B – linha de base e intervenção – foi empregado. Segundo Nunes e Walter (2014, p. 4-5), esse tipo de procedimento “[...] realiza uma avaliação individual e rigorosa dos efeitos das intervenções ou tratamentos para cada participante, ou seja, a análise dos efeitos da(s) variável(is) independente(s) em cada caso individual”.
- *Variáveis do estudo I*:
  - 1) *Variáveis independentes*: foram ofertadas, pela pesquisadora, aos pais das crianças, quando da utilização das estratégias do Proleca.
  - 2) *Variáveis dependentes*: utilização, pelos responsáveis, das estratégias do protocolo do Proleca, a saber:
    - a) roteiro de perguntas;
    - b) pausa intencional;
    - c) atenção direcionada;
    - d) encorajamento, expansão e elogio das respostas das crianças;

<sup>10</sup> O teste de ADL foi adaptado e aplicado sob a supervisão de uma fonoaudióloga do grupo de pesquisa da UERJ. Digitamos as perguntas do teste de ADL em um arquivo de Power Point, juntamente com as imagens (livres de direitos autorais) da Google, e realizamos o protocolo com as crianças, via Skype. As imagens deviam corresponder às perguntas solicitadas pelo protocolo. Cabe destacar que essa adaptação ocorreu porque vivíamos o início da pandemia da Covid-19 e não tínhamos acesso ao laboratório da universidade, local onde se encontrava o instrumento original.

e) ludicidade;

f) perguntas do reconto.

- Definição das variáveis dependentes do estudo I (respostas dos pais):

- Protocolo de leitura*: aplicação do roteiro, pelos familiares – com o método Crowd, usando-se frases para a criança *completar* o raciocínio (do tipo “O sapo pulou no lago. O sapo pulou no \_\_\_\_\_”), perguntas para ela *relembrar* o que já ouviu (ex.: “O que foi que o sapo encontrou?”), perguntas de *final aberto* (“O que está acontecendo aqui?”), perguntas do tipo *o quê* (ex.: “O que é isso?”); perguntas sobre *distanciamento* (“O que você faz quando acha um brinquedo?”); com a utilização de perguntas de *inferências* (ex.: “O que vai acontecer depois?”); e de perguntas de *identificação emocional* (“Como o sapo está se sentindo?”). Utiliza-se ainda a pausa intencional: antes de se virar a página do livro, deve-se aguardar 5 segundos, sempre olhando para a criança; assim como expandir o vocabulário (“bolo; bolo preto”) e elogiar e incentivar a criança (“Muito bem!”). Faz-se uso do Peep e do aplicativo Proleca+, com apoio dos níveis de ajuda, quando necessário. Ex. de encorajamento da criança: a mãe pergunta “Quem comeu o biscoito?”. A criança lhe responde: “O gato”. Logo em seguida, a mãe replica “Isso mesmo! Gato! Muito bem! O gato branco comeu o bolo.” Deixa-se o livro sempre à vista da criança, para ela visualizá-lo durante a contação da história.
- Estratégia de atenção direcionada*: durante as sessões de leitura, o responsável verbaliza chamamentos como: “Olha!” ou “Olha aqui!”, apontando para a imagem do livro.
- Estratégias lúdicas*: o responsável dramatiza a história, usa onomatopeias e modula a entonação de sua fala, no decorrer da contação da história. Deve-se observar se o adulto adapta a história à forma dramática, por exemplo mediante gestos ou expressões corporais/faciais; se substitui palavras por um som representativo, por exemplo, ao se fazer “Miau!” diante da figura de um gato, na história; e se o responsável muda o tom da sua voz durante a leitura

da história, por exemplo, com uma modulação específica à fala de certo personagem.

- d) *Perguntas do relato*: elaboração de perguntas como “O que aconteceu na história de hoje?”, “O que mais aconteceu?”, “Quem são os personagens dessa história?”, “De qual personagem você mais gostou na história? Por quê?” ou “Qual foi a parte mais importante da história?”.

#### 4.1.1 Linha de base

Na linha de base, as sessões de pesquisa foram filmadas pelos familiares em suas respectivas casas. A pesquisadora lhes ofertou roteiros de frases ou perguntas do Crowd, de inferências e de identificação emocional para que os participantes pudessem utilizar com seus filhos, durante as leituras, com estratégias. Ressalte-se que nenhuma explicação e/ou dica acerca dessas estratégias foi fornecida aos participantes (pais e crianças). Ou seja, a pesquisadora só falava para o(a) cuidador(a): “Você deverá seguir este roteiro de perguntas nas três primeiras sessões de filmagem”. As filmagens ocorreram também sem interferência da pesquisadora. No final dessa etapa, a pesquisadora recebia todo o material filmado pelos responsáveis para, posteriormente, assisti-los na íntegra. As sessões duravam no máximo 50 minutos. Após assistir às filmagens, a pesquisadora não realizava nenhuma espécie de recorte e edição de conteúdo. A essa técnica dá-se o nome de *autoscopia*, descrita por Sadalla e Larocca (p. 421, 2004) como uma: “Técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior autoanálise delas”. Essa etapa acabou após a filmagem das três sessões de linha de base, a utilização do roteiro de perguntas pelos pais, no momento da contação da história, e o registro do comportamento natural de atenção direcionada da criança diante da filmagem.

A *capacitação dos responsáveis* ocorreu em cinco momentos. O primeiro consistiu no emprego da *autoscopia de treinamento*, quando os participantes assistiam à gravação da atividade e observavam, no vídeo, a maneira como eles contavam a história para as crianças. Também foi discutido seu desempenho leitor. Os adultos foram ensinados a verbalizar o modo como realizavam as leituras com os seus filhos e puderam opinar sobre as dificuldades enfrentadas nesse momento de contar a história, relatar suas dúvidas e/ou o que lhes

transmitia uma sensação de insegurança. Os encontros foram realizados via Skype. Vale lembrar que todas as sessões de autoscopia de treinamento foram gravadas, transcritas *verbatim* e analisadas.

Após essa primeira etapa de capacitação, a pesquisadora ofertou *conteúdo teórico*, aos pais, referente ao uso das estratégias do Proleca. E, para que os familiares compreendessem e diferenciassem as técnicas empregadas no protocolo de leitura do Proleca, durante a formação foi feita a leitura de textos sobre compreensão leitora, LC, LD, Recall e apresentação de vídeos de contação de histórias. Todos os textos foram encaminhados para os participantes da capacitação uma semana antes dos encontros, para que eles pudessem fazer uma leitura prévia. Os encontros ocorreram via Skype, com duração de 60 minutos. Ressalte-se que, para cada texto, a pesquisadora realizou uma apresentação em formato Power Point, na reunião *online*. Isso significa dizer que o participante podia minimizar a tela do Skype para acompanhar simultaneamente a apresentação do Power Point e da pesquisadora.

Depois da exposição teórica, a pesquisadora expunha um livro e pontuava a importância de se explorar sua capa, seu título e suas referências anáforas (elementos coesivos, que retomam um termo que já foi citado num texto), durante as leituras. Foi pedido aos participantes que observassem como uma contadora de histórias conduzia a leitura de um livro, mediante demonstração por meio de vídeo, com o objetivo de abordar, na prática, como as estratégias lúdicas de dramatização, as onomatopeias e a entonação podiam ser utilizadas no momento da leitura. Encerrada a exibição do vídeo, a pesquisadora partiu para uma dinâmica (*role play*) com os participantes. Nela, um fragmento de texto era exposto para que os participantes pudessem lê-lo e, posteriormente, encenar uma contação de história para a pesquisadora e suas assistentes, trabalhando justamente suas habilidades de *entonação, dramatização e criação de onomatopeias*. Ressalte-se que cada participante teve entre 2 a 5 minutos para se preparar para a leitura. Após a leitura, a pesquisadora apontou possíveis ajustes que podiam ser feitos para se contar uma história de forma lúdica.

Quanto ao *uso do aplicativo Proleca+*, a pesquisadora os instruiu a manusear a ferramenta de forma adequada, obedecendo ao seguinte passo a passo: realizar o cadastro, localizar os livros e os roteiros de perguntas, utilizar o Peep hierárquico no *app* e gerar o PDF das respostas dadas pelas crianças, a cada roteiro de perguntas. O treinamento foi realizado por Skype e teve como suporte técnico um tutorial, em formato de vídeo, de como manusear o aplicativo.

Cabe frisar que, devido ao impacto da pandemia na vida de alguns participantes, percebeu-se a necessidade de se efetivar mais um encontro formativo, a título de *revisão*

*teórica*, sobretudo porque muitas dúvidas surgiram acerca da aplicação do Proleca e do *app* Proleca+.

Com o cumprimento dessas etapas, os participantes foram instruídos a escolher um livro da capacitação para ler com seus filhos, fazendo uso das estratégias do Proleca e do aplicativo. Ao término da sessão, o vídeo e o PDF das respostas das perguntas do aplicativo foram encaminhados para a pesquisadora, para que fossem submetidos a análise. Em seguida, os participantes passaram por uma sessão de *autoscopia orientada*, em que cada participante pôde se ver no vídeo e receber *feedbacks* positivos ou corretivos, da pesquisadora, como também expor suas inquietações, dificuldades, elogios e/ou críticas. No final desse encontro, ao responsável era encaminhado, como tarefa próxima, ler outro livro da capacitação com a criança, intercalando estratégias do Proleca e do *app*. O vídeo e o PDF também eram enviados à pesquisas (recomendava-se seu envio no mesmo dia). Esse vídeo era depois submetido a edição e análise. Quando necessário, um segundo encontro de *autoscopia orientada* era realizado com o responsável, no intuito de lhe ofertar mais *feedbacks* positivos ou corretivos a respeito do seu desempenho leitor, sobretudo quando o participante não apresentava domínio das estratégias do Proleca e do uso do *app*. Todas as sessões de *autoscopia orientada* foram realizadas via Skype e os vídeos, disponibilizados, através da plataforma Dropbox<sup>11</sup>, em pastas reservadas a cada participante (SILVA, 2016). As sessões foram gravadas, transcritas *verbatim* e analisadas. O critério de finalização dessa etapa consistiu no domínio do participante quanto à utilização das estratégias do Proleca e do *app*.

#### 4.1.2 Intervenção

Após a capacitação dos responsáveis, as estratégias propostas pelo Proleca foram empregadas pelos familiares: Crowd, AC, pausa intencional, expansão do vocabulário, elogio, estratégias lúdicas, Peep hierárquico. Este último recurso é composto por quatro níveis. No primeiro foi avaliado se a criança respondia espontaneamente à solicitação do responsável. Se a resposta se mostrasse correta, o responsável expandia a resposta da criança (p. ex.: “Galo”/“O galo vermelho”) e a elogiava pelo acerto: “Muito bem!”. Mas, quando a criança não respondia de forma espontânea ou respondia incorretamente à solicitação do familiar, um

---

<sup>11</sup> Dropbox consiste em um recurso virtual de armazenamento e compartilhamento de arquivos.

livreto digital, disponível no *app* Proleca+, com três opções de resposta, sendo uma delas a opção correta, era ofertado (nível 2 do Peep). Se a criança não respondia ou respondia incorretamente, o familiar verbalizava a respeito da resposta incorreta, por exemplo: “Não, não é o gato!”; e fazia-lhe a pergunta novamente, apresentando as duas imagens restantes do livreto digital: “É o cão ou o cavalo?” (nível 3 do Peep). Ressalte-se que o familiar sempre aguardava o tempo de resposta da criança. Quando a resposta estava correta, o familiar parafraseava o que a criança respondera, expandia essa resposta incluindo outros vocábulos e a elogiava pelo acerto: O cavalo! O Cavalo que comeu o biscoito! Parabéns!”. Mas, se a criança não respondia adequadamente no nível 3, o pai lhe ofertava o nível 4 do Peep, em que o livreto apresenta uma única imagem, dando à criança a opção de uma só resposta, modelada. Mas, se mesmo com a opção modelada (única opção de resposta), a criança não respondia ou respondia incorretamente, o familiar colocava a mão da criança sobre a resposta correta e, em seguida utilizava duas hierarquias do Peep, que são *expandir a resposta* e *elogiar a criança*: “O cavalo! O cavalo que comeu o biscoito! Muito bem!”. A verbalização do familiar ocorria simultaneamente ao ato de colocar a mão da criança sobre a resposta correta.

Após a leitura da história, eram formuladas perguntas para o reconto (“O que aconteceu na história de hoje?”; “O que mais aconteceu?”); e, posteriormente, formulavam-se perguntas do reconto dirigidas (“Quem são os personagens dessa história?”; “De qual personagem você mais gostou na história? Por quê?”; “Qual foi a parte mais importante da história?”). Ressalta-se que para envolver as crianças na narrativa, os responsáveis foram instruídos a encorajá-las, expandir suas respostas e elogiá-las também durante os dois tipos de recontos.

As sessões de intervenção eram monitoradas, ou seja, os participantes enviavam os vídeos das sessões de leitura e a pesquisadora e as assistentes de pesquisa assistiam às gravações. Caso houvesse alguma dúvida na realização das estratégias de leitura, a pesquisadora dava um *feedback*, aos responsáveis, via WhatsApp. O critério de finalização da intervenção se dava quando o participante apresentava domínio das estratégias do Proleca e do *app*, igualmente.

## 4.2 Estudo II

- *Objetivo geral:* avaliar os efeitos das estratégias do Proleca sob manejo dos pais, nas respostas comunicativas das crianças, durante as sessões de leitura.
- *Objetivos específicos:*
  - a) monitorizar o tempo de duração da atenção direcionada das crianças, durante as sessões de contação de histórias;
  - b) averiguar a duração de tempo de permanência da criança na tarefa de leitura, no decorrer das sessões de leitura;
  - c) analisar as respostas de compreensão leitora das crianças, após as perguntas do reconto;
  - d) verificar o nível de ajuda demandado pelas crianças, nas respostas às perguntas formuladas pelos pais, no decorrer das sessões de contação de histórias.
- *Método:*
  - a) *Participantes:* participaram do estudo seis crianças: três com TEA e três com desenvolvimento típico. Das seis crianças, duas têm 3 anos de idade e as demais já se encontram na fase pré-escolar, com 5 anos de idade.
  - b) *Local:* o estudo foi realizado nas respectivas residências das crianças, situadas nos estados do Rio de Janeiro, Amazônia, Mato Grosso, Maranhão, e Rio Grande do Sul.
  - c) *Procedimentos gerais:* a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil. Depois dessa fase, foram realizados contatos com os familiares de crianças com e sem autismo, através de mídias sociais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*) e telefonemas, com o objetivo de selecionar participantes que se encaixassem no perfil do estudo. Foi apresentado o TCLE aos responsáveis das crianças, enfatizando-se que, caso houvesse o aceite, eles permitiriam que suas imagens e filmagens fossem publicadas em eventos e periódicos científicos.
  - d) *Avaliação:* alguns instrumentos foram aplicados, como entrevista semiestruturada com os responsáveis das crianças; Cars (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008); teste de ADL<sup>12</sup> (MENEZES, 2004).

---

<sup>12</sup> Em versão adaptada por Silva, Togashi e Araújo (2020) à proposta deste estudo.

- e) *Delineamento de pesquisa*: um delineamento quase experimental, intrassujeitos, do tipo A-B, com linha de base e intervenção, foi empregado.
- *Variáveis do estudo II*:
    - a) *Variáveis independentes*: estratégias do Proleca, utilizadas pelos familiares ao contarem as histórias a seus filhos.

Quadro 10 – Conjunto de estratégias do Proleca

<b>Proleca</b>
Apresentação da capa e do título do livro
Livro posto à vista da criança
Os quatro níveis do Peep hierárquico, juntamente com o uso do Proleca+ no <i>tablet</i> ou celular
Perguntas do Crowd
Perguntas de inferência
Perguntas de identificação emocional
Pausa intencional
Atenção direcionada
Estratégias lúdicas (dramatização, criação de onomatopeias e variação de entonação)
Perguntas do reconto

Fonte: Elaborado com base em WHALON; DELANO; HANLINE, 2013.

- b) *Variáveis dependentes*:
    - 1) iniciativas de interação da criança durante as sessões de leitura;
    - 2) resposta de engajamento da criança na tarefa de leitura;
    - 3) resposta da criança a comportamentos de atenção direcionada e pausa intencional;
    - 4) resposta da criança quanto à utilização do Peep hierárquico;
    - 5) resposta da criança às perguntas do reconto.
- *Definição das variáveis dependentes II*:
    - a) *Resposta de engajamento na tarefa*: duração do comportamento da criança de permanecer sentada, com o olhar direcionado para o familiar ou o livro. O término desse comportamento ocorre quando a criança se levanta ou se afasta do pai ou da mãe.

- b) *Resposta da criança às estratégias de atenção direcionada*: duração dos comportamentos de atenção direcionada (exemplo: quando a criança olha para o livro e o adulto concomitantemente, após o pai ter emitido a palavra “Olha!”, apontando o dedo indicador para a imagem do livro).
- c) *Resposta da criança ao uso do Peep hierárquico*: níveis de ajuda utilizados pela criança, durante as leituras (nível I – sem ajuda visual; nível II – com três suportes de ajuda visual; nível III – com dois suportes de ajuda visual; nível IV – com um suporte de ajuda visual). Vale ressaltar que os familiares fizeram uso do *app* Proleca+, ou seja, os cartões comunicativos foram substituídos pelo apoio tecnológico. Isso significa que a cada não resposta ou resposta incorreta, os níveis de apoio ofertados às crianças desapareceram da tela do *app*.
- d) *Tipologia das respostas espontâneas corretas*: tipos de respostas da criança às perguntas do Crowd, de identificação emocional e de inferência.

### 4.3 Tratamento dos dados

Os dados coletados nos estudos foram filmados, organizados e submetidos à apreciação da pesquisadora. Os 18 minutos de videogravação de cada sessão foram transcritos *verbatim*. Para fins de registro, optou-se por analisar os minutos 2-14, tanto na fase de linha de base como na de intervenção. Os comportamentos analisados nos adultos foram: ocorrência de estratégias lúdicas (Apêndice A) e atenção direcionada (Apêndice B), durante as histórias, além das vezes em que esses pais fizeram uso do protocolo de leitura. Nas crianças, foram observados os seguintes comportamentos: respostas de engajamento na tarefa e de atenção direcionada. A Figura 5 indica um modelo de ficha de registro das variáveis dependentes observadas nas crianças.

Figura 5 – Registro das variáveis dependentes observadas nas crianças

**FICHA DE REGISTRO DAS VARIÁVEIS DEPENDENTES (CRIANÇAS)**

FICHA DE REGISTRO DE SESSÃO |

CRIANÇA \_\_\_\_\_ PESQUISADORA: STEFHANNY SILVA

DATA: \_\_/\_\_/\_\_

( ) RESPONSÁVEL

INÍCIO DA SESSÃO: \_\_\_\_\_ TÉRMINO DA SESSÃO: \_\_\_\_\_

FASE ( ) LINHA DE BASE ( ) INTERVENÇÃO

Tempo de duração em segundos	Engajamento na tarefa	Atenção direcionada

COMENTÁRIOS NA SESSÃO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: A autora, 2021.

Também foram analisadas as respostas das crianças em relação às categorias: níveis de ajuda solicitada ao adulto durante as leituras (Apêndice C) e tipologia de respostas espontâneas corretas (Apêndice D). Dados qualitativos também foram coletados, com base nas entrevistas e sessões de autoscopia com os participantes responsáveis e nas respostas das crianças às perguntas do reconto. Foi nesse sentido que ocorreu a triangulação dos dados. Para Nunes e Walter (2014, p. 48), a triangulação dos dados compreende os “[...] resultados obtidos por um tipo de abordagem podendo ser checados com os resultados derivados de outro tipo”.

#### 4.4 Índice de fidedignidade

Os dados encontrados no referido estudo foram submetidos a uma avaliação rigorosa de concordância de interobservador. A primeira juíza (assistente de pesquisa) analisou todas as sessões de filmagem, bem como recebeu treinamento e capacitação para compreender, identificar e quantificar as variáveis dependentes. Cabe destacar que essa conferência deve ser feita de forma independente, por dois observadores (KAZDIN, 1982), sem comunicação entre

eles, a fim de se garantir a confiabilidade dos dados averiguados. Após a realização da contagem ponto a ponto, 25% (18) do total das sessões experimentais foram aleatoriamente escolhidas e submetidas a avaliação. A fórmula utilizada para averiguar o grau de fidedignidade será apresentada a seguir:

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

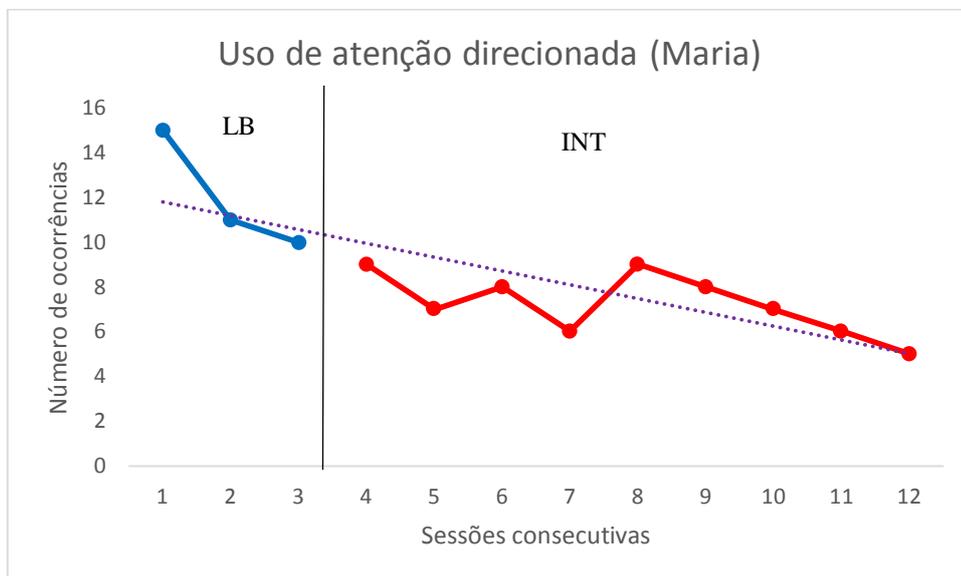
Assim, após a realização das análises dos acordos e desacordos, computaram-se 92,35% de índice de fidedignidade. Os quadros com os resultados das categorias analisadas podem ser encontrados no Apêndice E.

## 5 RESULTADOS

Os resultados de dois estudos serão exibidos a seguir. O primeiro se refere aos dados dos responsáveis e o segundo, aos das crianças. Para fins de compreensão, as categorias do primeiro estudo serão expostas na seguinte sequência: uso de atenção direcionada e uso de estratégias lúdicas pelos participantes Maria, Joana e Carla (pais de crianças com autismo), Camila, Leo e Natália (pais de crianças com desenvolvimento típico<sup>13</sup>). Também descreveremos os resultados dos quadros referentes à aplicação do protocolo de leitura e das narrativas dos pais após serem submetidos às sessões de autoscopia.

### 5.1 Estudo I

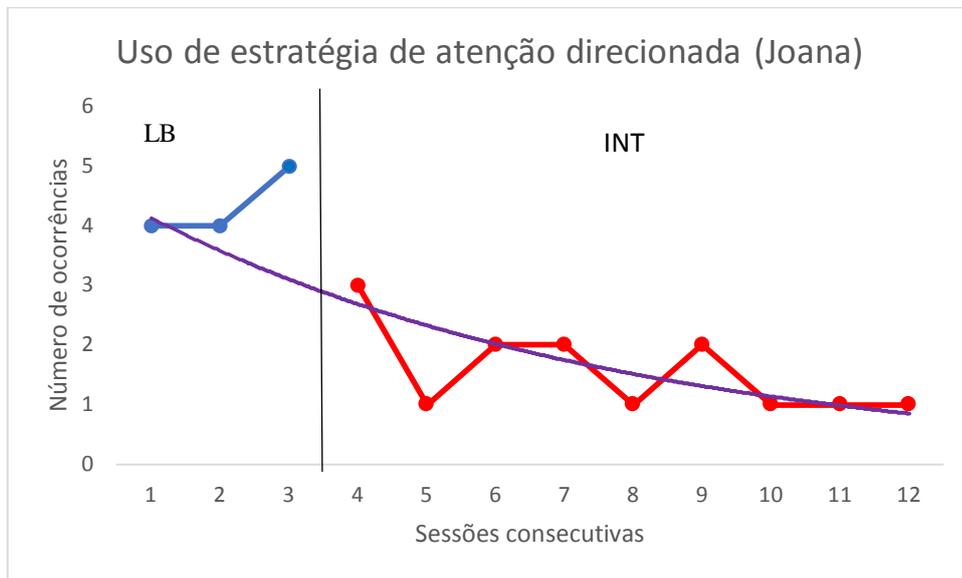
Figura 6 – Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Maria nas fases de linha de base e intervenção



Fonte: A autora, 2021.

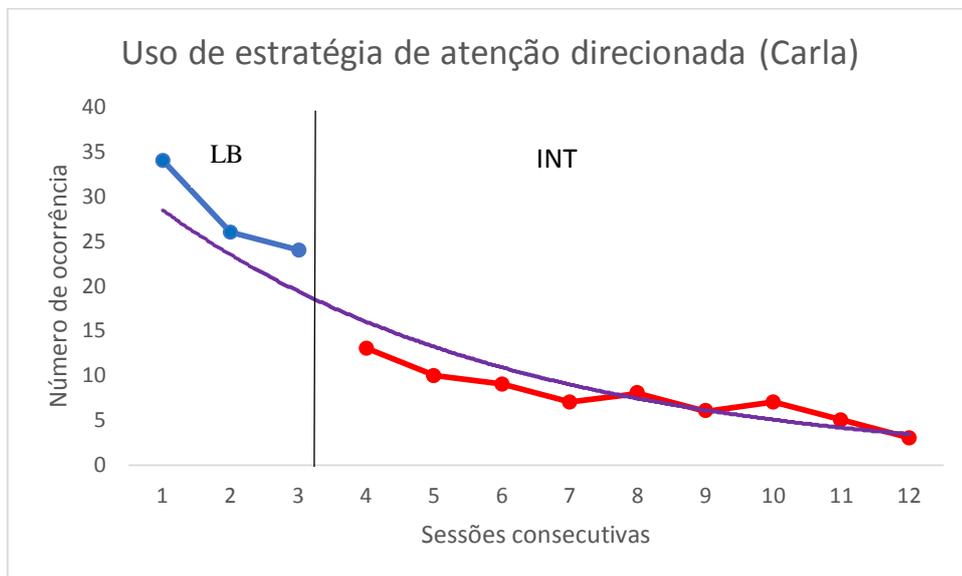
<sup>13</sup> Como de praxe, todos os nomes são fictícios.

Figura 7 – Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Joana nas fases de linha de base e intervenção



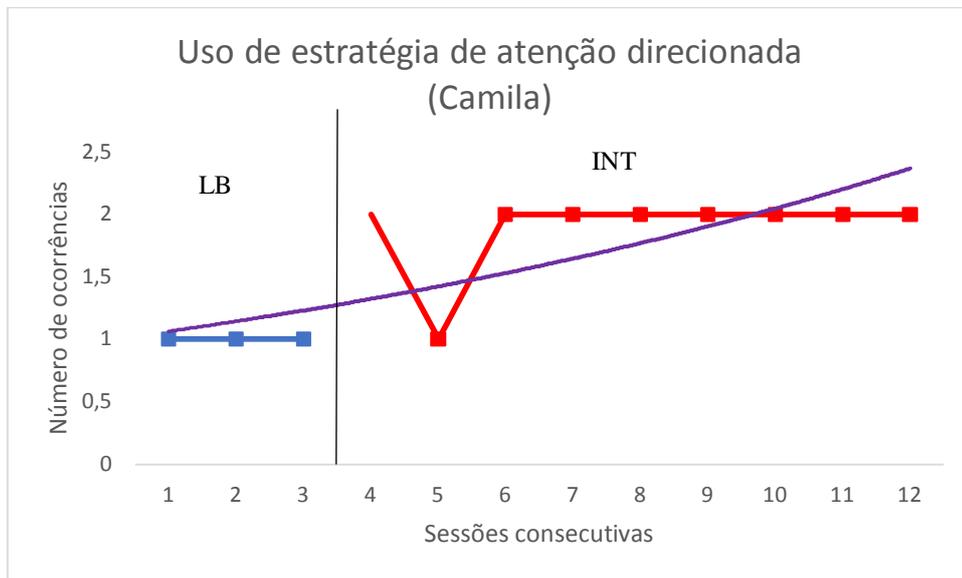
Fonte: A autora, 2021.

Figura 8 – Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Carla nas fases de linha de base e intervenção



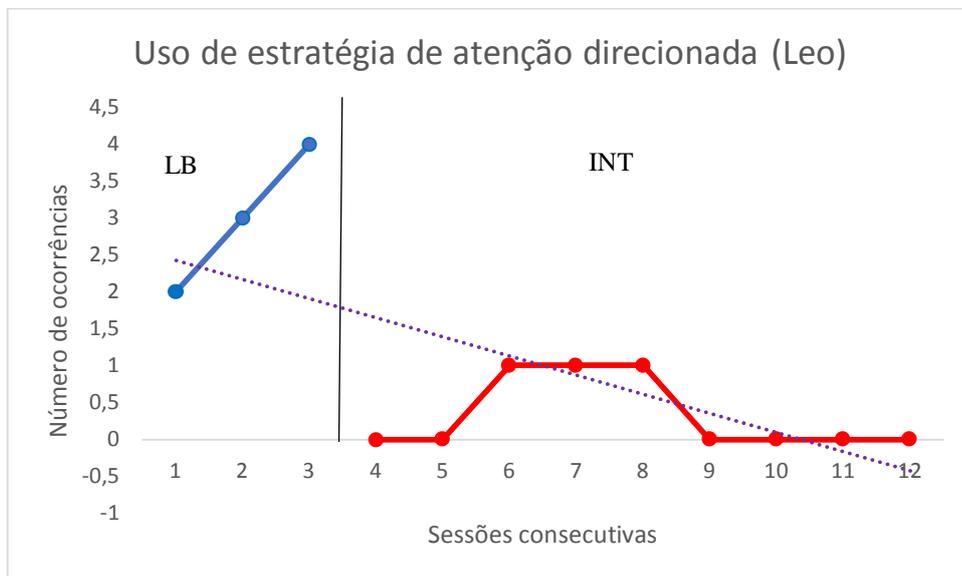
Fonte: A autora, 2021.

Figura 9 – Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Camila nas fases de linha de base e intervenção



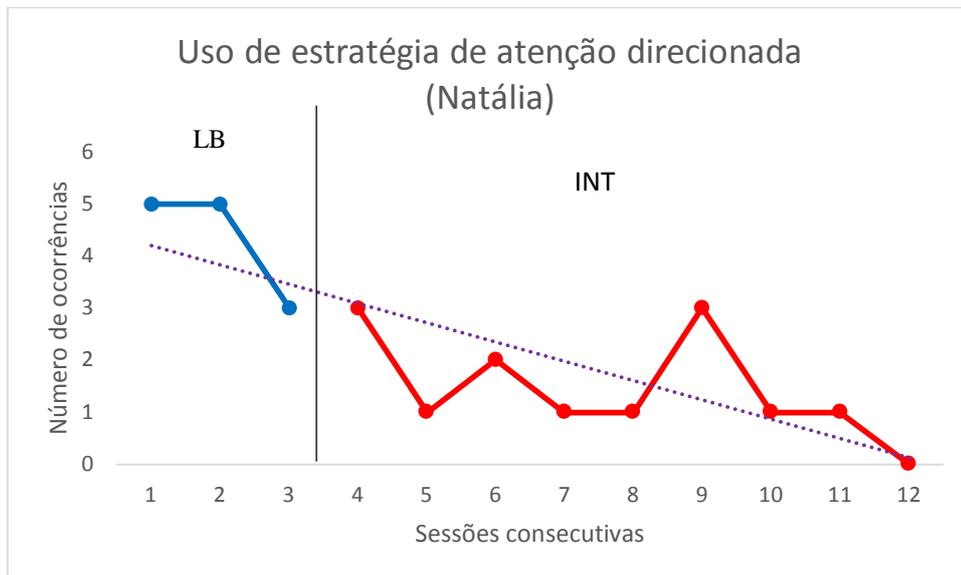
Fonte: A autora, 2021.

Figura 10 – Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Leo nas fases de linha de base e intervenção



Fonte: A autora, 2021.

Figura 11 – Número de ocorrências do uso de atenção direcionada da participante Natália nas fases de linha de base e intervenção



Fonte: A autora, 2021.

Os gráficos das Figuras 7-11 apontam que os pais de crianças com TEA diminuíram a emissão das estratégias de atenção direcionada no decorrer das sessões de leitura. Já a Figura do gráfico 6, apontou que a intervenção não surtiu efeito porque já havia uma tendência a esse comportamento. Esse comportamento ficou claramente evidenciado com os participantes Leo e Natália. Em contrapartida, a participante Camila precisou se utilizar mais das estratégias supracitadas durante a fase de intervenção, sobretudo porque a criança brincava com as palavras e não ficava concentrado na tarefa de leitura, em alguns momentos. Por exemplo:

**Camila** – Jonas, olha aqui! O que é isso, Jonas?

**Jonas** [sorrindo] – Não sei...

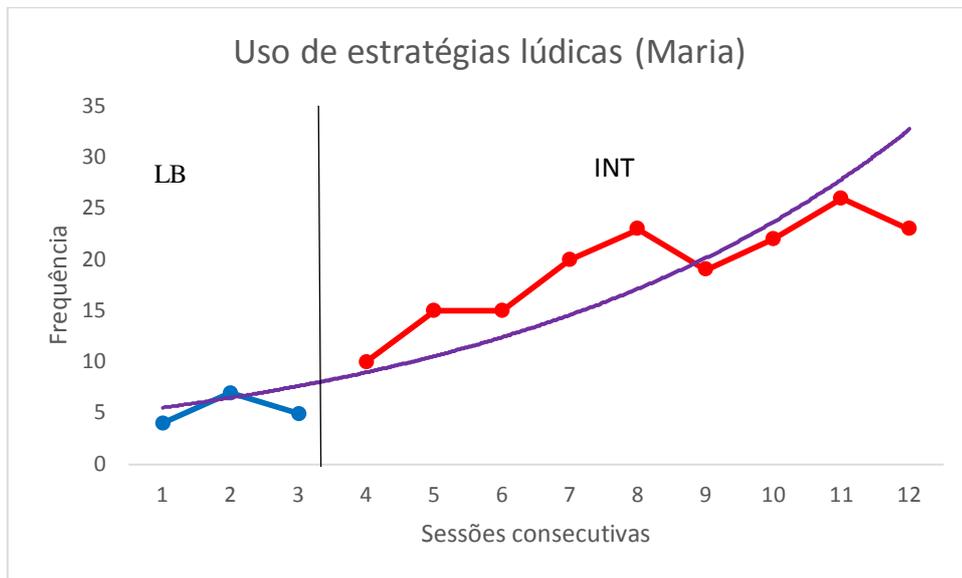
**Camila** – Ah, Jonas! Você não quer responder, mas eu sei que você sabe.

**Jonas** – Bobabiru [sic] (informação verbal)<sup>14</sup>.

As Figuras 12-17, que serão apresentadas a seguir, correspondem ao uso de estratégias lúdicas, pelos responsáveis, durante a contação das histórias.

<sup>14</sup> Seção de intervenção 3, de 3 de maio de 2021.

Figura 12 – Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Maria nas fases de linha de base e intervenção



Fonte: A autora, 2021.

Figura 13 – Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Joana nas fases de linha de base e intervenção

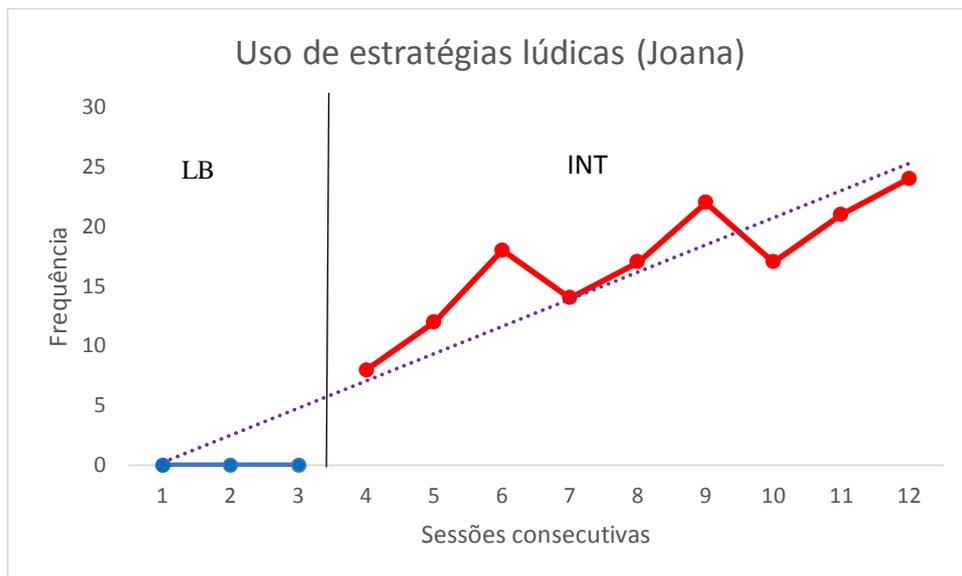
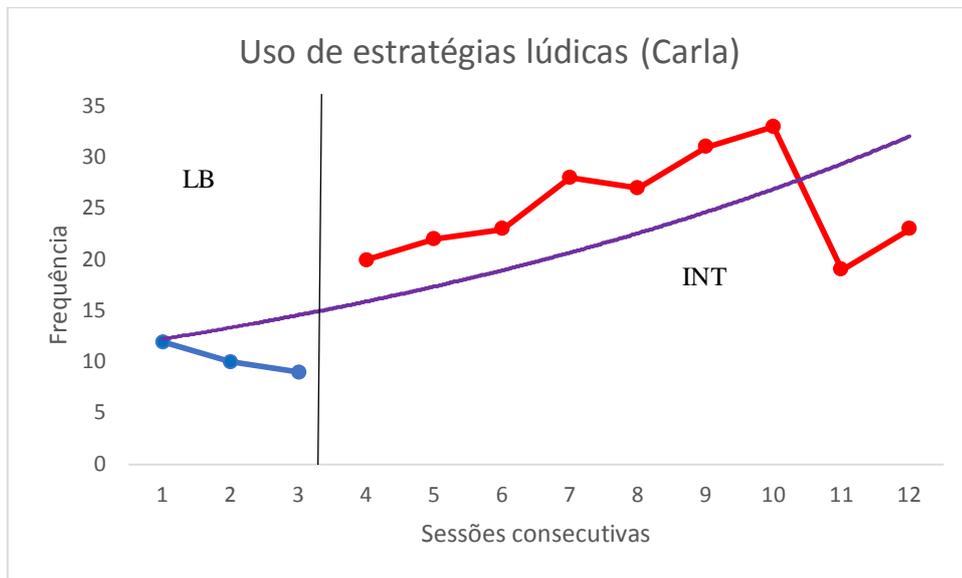
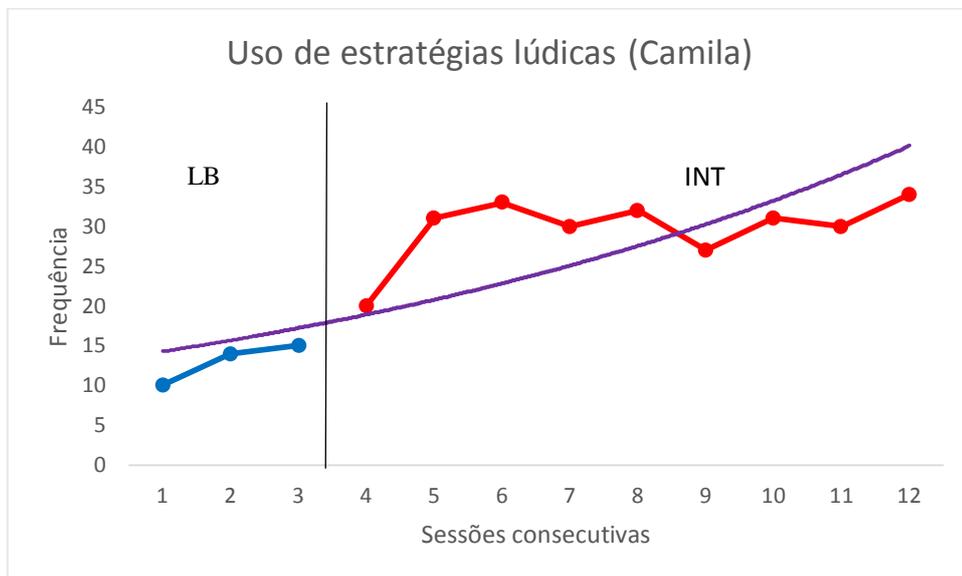


Figura 14 – Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Carla nas fases de linha de base e intervenção



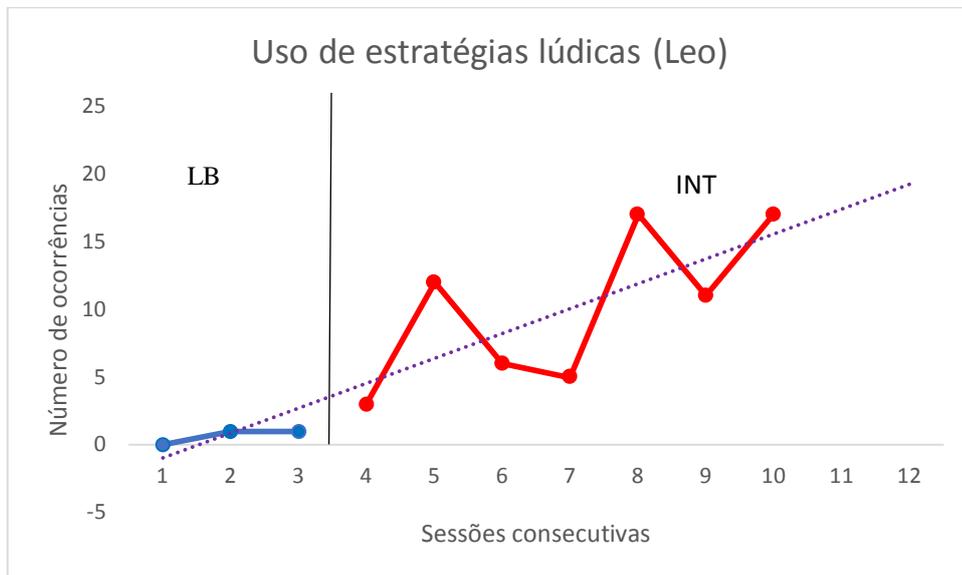
Fonte: A autora, 2021.

Figura 15 – Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Camila nas fases de linha de base e intervenção



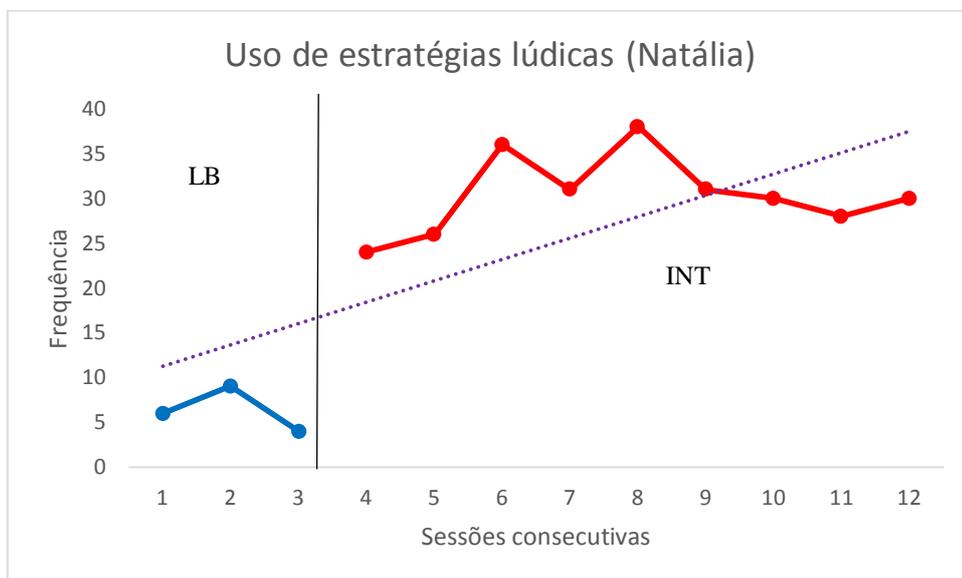
Fonte: A autora, 2021.

Figura 16 – Frequência do uso de estratégias lúdicas pelo participante Leo nas fases de linha de base e intervenção



Fonte: A autora, 2021.

Figura 17 – Frequência do uso de estratégias lúdicas pela participante Natália nas fases de linha de base e intervenção



Fonte: A autora, 2021.

Esses resultados evidenciaram que todos os participantes apresentaram tendência ascendente ao uso de comportamentos de estratégias lúdicas, especialmente na fase de intervenção, no decorrer das sessões de leitura. A seguir será exibido um trecho de uma sessão de leitura em que o participante Leo fez uso de estratégias lúdicas com seu filho Victor.

**Leo** – Todos os dias eles me acordam com os pássaros cantando: piu, piu, piu, piu [ele imita o som de passarinho cantando. Depois disso, o pai continua contando a história do cachorrinho, mas com a voz do personagem mais fina]. Ele lambe todo o

meu rosto: chilepe, chilepe, chipele [ele faz o som da lambida. O pai também passa a mão sobre a pele da criança, imitando a lambida do cão, e balança a cabeça para um lado e para o outro] (informação verbal)<sup>15</sup>.

A cada estratégia lúdica adotada pelo pai, notava-se maior engajamento e interesse da criança pelo livro lido. Ela frequentemente sorria e era perceptível que o responsável estava muito feliz durante a leitura, ou seja, eles estavam compartilhando uma troca de experiência e sentimentos que vai muito além do ato da leitura.

Cabe frisar que, antes da intervenção, os pais sentiam medo, insegurança e vergonha quanto à aplicação de estratégias lúdicas no momento da contação de histórias, como veremos nos exemplos a seguir:

**Maria** – Guria, eu nunca me vi contando histórias, porque aqui em casa só tínhamos livros bíblicos. Depois que aprendi a contar histórias de verdade, brincando e de forma divertida, percebi que meu filho se envolvia mais. Eu achava que, por ele ter autismo, ele não ficaria [atento] na leitura (informação verbal)<sup>16</sup>.

**Joana** – Eu fiquei muito assustada quando vi o vídeo da formação. Vi aquela mulher contando história de uma maneira engraçada e depois você contou que eu teria que aprender [a fazer assim] (risos). Eu fiquei com medo, mas depois vi que era muito interessante e que minha filha poderia gostar. Eu até me soltei mais e acho que foi divertido para nós duas, fluiu mais, sabe (informação verbal)<sup>17</sup>?

**Carla** – Essas técnicas de leitura foram boas para o desenvolvimento do meu filho. Eu notei que ele passou a prestar mais atenção na história. No começo eu achei que não ia dar conta, mas quando vi já estava mudando a voz dos personagens, fazendo sons, essas coisas que deixa[m] a leitura mais atrativa (informação verbal)<sup>18</sup>.

**Camila** – Quando eu vi o vídeo na formação, eu pensei logo que não ia chegar nem aos pés da contadora de histórias (risos). Porque a pessoa praticamente tem que fazer um teatro, usar muita onomatopeia, entonação de voz, a pessoa praticamente fica encenando, né? De certo modo, eu acho que consegui contar história como foi ensinado (informação verbal)<sup>19</sup>.

**Leo** – Eu achei ótimo a formação porque a pessoa tinha que realmente incorporar o personagem, fazer mudança de voz. No começo eu fiquei muito apreensivo e com medo de errar, mas depois fui me divertindo e implementando essas técnicas mais lúdicas com meu filho (informação verbal)<sup>20</sup>.

**Natália** – Eu até me surpreendi comigo mesma. Eu realmente não sabia contar histórias para o meu filho ou pelo menos não contava de um jeito que prendesse a atenção dele. Acho que agora eu me divirto mais e consigo aproveitar as historinhas com ele. Acho que todos deveriam usar brincadeiras mais lúdicas não só na leitura, mas em outras atividades com as crianças (informação verbal)<sup>21</sup>.

Frente ao que foi explicitado, percebe-se que os pais se sentiram, primeiramente, receosos de adotar estratégias lúdicas, mas, ao longo da pesquisa, notaram que essas práticas

<sup>15</sup> Sessão de intervenção 4, dia 28 de maio de 2021.

<sup>16</sup> Sessão de 22 de dezembro de 2021.

<sup>17</sup> Sessão de 1º de setembro de 2021.

<sup>18</sup> Sessão de 5 de janeiro de 2022.

<sup>19</sup> Sessão de 4 de agosto de 2022.

<sup>20</sup> Sessão de 20 de agosto de 2021.

<sup>21</sup> Sessão de 1º de setembro de 2021.

poderiam auxiliá-los durante as leituras. Em adição a isso, verificou-se que tais estratégias tornam a leitura mais atrativa e divertida tanto para o ouvinte como para o contador da história.

Sobre a aplicação do protocolo de leitura, os resultados do desempenho dos participantes responsáveis serão apresentados em formato de quadros, em que as fases se encontram assim representadas: linha de base – LB; intervenção – INT.

Quadro 11 – Uso do protocolo de leitura pela participante Maria

<b>Fases</b>	<b>Livro à vista</b>	<b>Roteiro<sup>22</sup></b>	<b>APP<sup>23</sup></b>	<b>Peep</b>	<b>Expansão e elogios</b>	<b>Reconto</b>	<b>Pausa intencional</b>
<b>LB</b>	Sim	13	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	12	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	14	Não	Não	Não	Não	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	2 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	4 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	6 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	6 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	8 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	8 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	8 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	10 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	10 vezes	Sim	Não

Fonte: A autora, 2021.

O Quadro 11 evidencia que a participante Maria deixava os livros à vista da criança em todas as etapas da pesquisa. Nas sessões de linha de base, ela não realizou algumas perguntas do roteiro. O *app*, o Peep hierárquico e as perguntas do reconto foram utilizados corretamente nas sessões de intervenção. Cabe frisar que Maria fez pouco uso da estratégia de pausa intencional. Também foi possível observar que, ao longo das sessões experimentais, a participante passou a expandir de vocabulário da criança e a elogiá-la mais.

Quadro 12 – Uso do protocolo de leitura pela participante Joana

<b>Fases</b>	<b>Livro à vista</b>	<b>Roteiro</b>	<b>APP</b>	<b>Peep</b>	<b>Expansão e elogios</b>	<b>Reconto</b>	<b>Pausa intencional</b>
<b>LB</b>	Sim	15	Não	Não	1 vez	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	15	Não	Não	1 vez	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	15	Não	Não	Não	Não	Não

<sup>22</sup> A tabela indica o número de perguntas realizadas no roteiro. Já “sim” significa que usou todas as perguntas e “não” que não realizou nenhuma pergunta do roteiro.

<sup>23</sup> O *app* não foi disponibilizado na fase de linha de base.

<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	7 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	9 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	8 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	3 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	9 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	8 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	8 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	10 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	12 vezes	Sim	Não

Fonte: A autora, 2021.

A participante Joana deixava os livros à vista da criança durante as sessões de leitura, embora tenha esquecido de realizar uma pergunta de cada roteiro, nas três sessões de linha de base. A participante também fez uso do *app*, do Peep hierárquico e das perguntas do reconto corretamente, na fase de intervenção. Sobre a pausa intencional, Joana realizou essa estratégia uma única vez, na terceira sessão da fase de intervenção. Ademais, houve um aumento exponencial de emissão de comportamentos de expansão de vocabulário e elogios por parte do adulto, no decorrer das leituras.

Quadro 13 – Uso do protocolo de leitura pela participante Carla

<b>Fases</b>	<b>Livro à vista</b>	<b>Roteiro</b>	<b>APP</b>	<b>Peep</b>	<b>Expansão e elogios</b>	<b>Reconto</b>	<b>Pausa intencional</b>
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	3 vezes	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	1 vez	Não	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	6 vezes	Não	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	9 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	12 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	16 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	16 vezes	Sim	1 vez

Fonte: A autora, 2021.

A participante Carla deixou os livros à vista da criança e realizou o roteiro de perguntas previamente formuladas pela pesquisadora, durante as leituras. O Peep hierárquico e o *app* foram utilizados corretamente, na fase de intervenção. Carla não fez uso das perguntas do reconto na primeira sessão de intervenção, como também deixou de realizar seis vezes

(três na linha de base e três na intervenção) a estratégia denominada *pausa intencional*. Em relação à categoria de expansão de vocabulário e elogios à criança, a participante exibiu tal comportamento com uma frequência ascendente, desde a primeira sessão de intervenção.

Quadro 14 – Uso do protocolo de leitura pela participante Camila

<b>Fases</b>	<b>Livro à vista</b>	<b>Roteiro</b>	<b>APP</b>	<b>Peep</b>	<b>Expansão e elogios</b>	<b>Reconto</b>	<b>Pausa intencional</b>
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	2 vezes
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	2 vezes

Fonte: A autora, 2021.

Camila fez uso do roteiro de perguntas e deixou os livros à vista da criança em todas as fases da pesquisa. No decorrer das intervenções, utilizou o *app*, o Peep hierárquico, a categoria de expansão e elogios e as perguntas do reconto, corretamente. Sobre a categoria de pausa intencional, a participante não fez seu uso na fase de linha de base e em algumas sessões da intervenção. Em suma, Camila empregou-a em sete sessões de intervenção, sendo que em uma delas demonstrou oscilação na quantidade de emissões.

Quadro 15 – Uso do protocolo de leitura pelo participante Leo

<b>Fases</b>	<b>Livro à vista</b>	<b>Roteiro</b>	<b>APP</b>	<b>Peep</b>	<b>Expansão e elogios</b>	<b>Reconto</b>	<b>Pausa intencional</b>
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	3 vezes	Não	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	12 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	15 vezes	Sim	1 vez

<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	16 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	15 vezes	Sim	1 vez

Fonte: A autora, 2021.

No Quadro 15, verifica-se que o participante Leo realizou todas as perguntas do roteiro, bem como deixou os livros à vista da criança, durante as leituras. Observou-se ainda que o participante manuseou corretamente o *app*, além de fazer uso do Peep hierárquico e das perguntas do reconto, na fase de intervenção. Houve um aumento de emissão de comportamentos de expansão de vocabulário e elogios à criança, assim como da categoria de pausa intencional, sobretudo a partir da intervenção 3.

Quadro 16 – Uso do protocolo de leitura pela participante Natália

<b>Fases</b>	<b>Livro à vista</b>	<b>Roteiro</b>	<b>APP</b>	<b>Peep</b>	<b>Expansão e elogios</b>	<b>Reconto</b>	<b>Pausa intencional</b>
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
<b>LB</b>	Sim	Sim	Não	Não	13 vezes	Não	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	12 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	Não
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	13 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	15 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	16 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	14 vezes	Sim	1 vez
<b>INT</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	15 vezes	Sim	1 vez

Fonte: A autora, 2021.

Os dados apresentados no Quadro 16 apontam que Natália realizou todas as perguntas do roteiro e deixou os livros à vista da criança, nas sessões de leitura. Quanto à utilização do *app*, do Peep hierárquico e das perguntas do reconto, verificou-se que seu uso foi efetuado de maneira correta, na fase de intervenção. Sobre a categoria de pausa intencional, a participante começou a empregar essa estratégia somente a partir da terceira sessão de intervenção. Por fim, observou-se que Natália expandia o vocabulário e elogiava a criança desde a última sessão de linha de base e que a frequência desse comportamento foi aumentando, ao longo das sessões de leitura.

De modo geral, os quadros anteriores mostram que os participantes seguiram o protocolo de leitura, sobretudo na fase de intervenção. A categoria de expansão e elogios teve

uma tendência claramente ascendente, em termos de utilização. Já em relação à estratégia de pausa intencional, verificou-se que boa parte dos participantes encontrou dificuldades para realizá-la, durante as sessões de leitura.

### 5.1.1 Breves narrativas dos pais após as sessões de autoscopia de treinamento e orientada

Considerando a ideia de a autoscopia se pautar em um processo de autoavaliação e autoconfrontação do “[...] eu em uma situação pedagógica dada ou registrada” (NUNES et al., 2020), a autoscopia oportunizou aos responsáveis das crianças uma experiência de autoanálise, mediante observação do próprio desempenho nos vídeos das sessões de leitura. Isso possibilitou que eles adquirissem um olhar mais aguçado sobre si a partir de sua atuação como contadores de histórias.

Ao iniciar o processo de autoscopia com a responsável Maria, a pesquisadora optou por exibir o vídeo sem edição de cenas, sobretudo porque as filmagens continham, em média, 18 minutos de duração. Compreendeu-se que a apresentação do vídeo, na íntegra, poderia proporcionar à participante uma melhor concepção da tarefa de contação de história. Nesse sentido, a título de observação, apresentaremos a primeira cena exibida no processo de autoscopia. Na ocasião, Maria sentou-se na cama, junto com a criança (Edu), e iniciou assim a leitura do livro. “O príncipe [B] era um jovem integrante da família real. O rei e a rainha tinham muito orgulho dele, porque ele era um menino muito alegre, um menino brincalhão, um menino querido”. Após a leitura desse trecho, Edu virou de bruços e, imediatamente, a responsável o chamou para sentar ao seu lado, dizendo: “Olha, deixa a mãe te contar aqui. Vem aqui. Senta aqui, que a mãe vai te contar. Senta aqui, bonito. Senta aqui perto da mãe que a mãe vai te contar a história do príncipe. Olha as figuras. Ajuda a mãe [a] segurar.” (informações verbais)<sup>24</sup>.

A criança atendeu às solicitações e permaneceu sentada, ouvindo a história, só que já em uma posição que favorecesse a sua leitura e a visão do livro. Como Edu levou um tempo até chegar a uma posição, para ele, confortável, a mãe preferiu retomar a história do início:

**Maria** – O príncipe [B] era o mais – era o bebê – jovem integrante da família do rei. Ele era o mais pequenininho da família do rei. Os súditos faziam muita gritaria, muito grito, ficavam superfelizes quando o príncipe [B] passava e toda vez eles

<sup>24</sup> Sessão de 3 de março de 2021.

ficavam felizes. Olha aqui, o príncipe [B] tá passando e eles ficam felizes (informação verbal)! [Nesse momento, a mãe fez a pergunta do roteiro e a criança a respondeu corretamente, após um intervalo de 2 segundos.] Quem era da família real?

**Edu:** O [B].

[Embora a resposta dada pela criança estivesse correta, a mãe insistiu e perguntou novamente:]

**Maria:** Quem? Quem?

**Edu:** Papai!

**Maria:** Ah, o papai, sim! [Mas] Não. Quem que era da família real? Quem que era da família do rei?<sup>25</sup>.

Num certo momento de revisão, ao pausar o vídeo, a pesquisadora perguntou para a responsável se ela tinha percebido que a criança já havia respondido. Maria alegou que percebera que a criança tinha respondido corretamente, mas que ela não estava satisfeita e segura da resposta emitida por Edu. A pesquisadora confrontou então a responsável quanto às modificações feitas na pergunta, problematizando que tal fenômeno poderia ter confundido a resposta da criança, fato observado quando ela mencionou que o pai dela era da família real. A responsável acabou sinalizando que de fato cometera o equívoco de realizar a pergunta repetidas vezes e de diferentes formas, sem aguardar o tempo de resposta da criança e que, apesar de tudo, ficara surpresa com a interação de Edu durante a atividade de contação de história.

Depois da capacitação teórica e prática, Maria realizou uma nova sessão de leitura e, *a posteriori*, assistiu ao resultado da filmagem. No trecho exibido pela pesquisadora, Maria realizava o roteiro de perguntas de forma adequada, mas demonstrava uma certa irritabilidade durante a leitura com a criança.

**Maria** – Eu não estava muito bem! Ele estava interessado na história, mas eu não parecia que estava ali e aí ele logo dispersou, porque a história devia estar chata! Eu estava mais preocupada em realizar as perguntas do que em contar a história de forma divertida, como vocês ensinaram no curso teórico. Eu acho que eu estava muito preocupada em não errar, sabe? Talvez por insegurança minha, mesmo. Mas, se eu me esforçar mais, com certeza meu filho irá se beneficiar, porque eu nunca imaginei que iria vê-lo sentado [envolvido] em uma tarefa, ouvindo uma história, por exemplo (informação verbal)<sup>26</sup>.

Diante do que foi exposto, podemos perceber que a mãe, apesar de apresentar insegurança com a prática da leitura junto a seu filho, reconhece a importância dessa atividade na vida da criança. Nota-se ainda que houve uma reflexão acerca da forma de contar história, tendo em vista que houve entendimento de que um desempenho ruim na atividade prejudicou o engajamento e interesse da criança pelo que estava sendo lido.

No caso da participante Camila, a pesquisadora destacou um trecho em que Camila encontrou dificuldade para realizar a pergunta do roteiro:

<sup>25</sup> Sessão de 3 de março de 2021.

<sup>26</sup> Relato de 20 de abril de 2021.

**Camila** – Eu não estava familiarizada com o roteiro e, em alguns momentos, eu percebi que demorei para me encontrar na história, me senti perdida... [A pesquisadora perguntou então se ela tinha lido o livro momentos antes de contar a história para a criança.] Eu peguei no livro para ler a história. Na realização do roteiro, por exemplo, eu fiz uma pergunta para o Jonas e, quando ele respondeu, eu fiquei procurando a resposta no livro, porque o roteiro não vinha com as respostas e aí eu fiquei confusa (informação verbal)<sup>27</sup>.

Após essa fala, a pesquisadora apresentou outro trecho para a participante. Na situação, Camila formulou a pergunta do roteiro e insistiu que a criança emitisse uma resposta que, para ela, seria mais adequada:

**Camila** – Para que serve o banco?

**Jonas** – Para inclinar o corpo.

[A pesquisadora perguntou então para a participante por que ela não considerara “Para inclinar o corpo” uma resposta plausível, e Camila respondeu assim:]

**Camila** – Bem, porque ele estava de bobeira de não responder às coisas com sentido e eu estava tentando que ele respondesse seriamente, mas inclinar o corpo já foi boa resposta [sim]. [Em seguida, a pesquisadora pediu para a participante comentar a cena em que ela dizia “Não! Não é isso!”, quando a criança respondeu “Para inclinar o corpo”.] Você entende que ele sabe, que ele estava de palhaçada, entendeu? Ele estava de bobeira, inventando coisa... Ele saberia dar uma resposta melhor do que essa! Mas, realmente “para inclinar o corpo” já foi uma resposta bem melhor (informação verbal)<sup>28</sup>.

Durante a exibição do vídeo, foi perceptível que a participante Camila tentou justificar as respostas dadas pela criança, por exemplo:

**Camila** – Para que serve o banco?

**Jonas** – Ah... Para inclinar o corpo? Ah, então o banco serve para sentar!

**Camila** – O banco serve para sentar!

[A pesquisadora mostrou então uma cena em que Camila esquece de realizar as perguntas do reconto, após a finalização da sessão de leitura. Daí, Camila se justificou desta forma]

**Camila** – Eu esqueci, mas agora eu vou colocar as perguntas do reconto atrás do livro, para não esquecer! Quando acabei a leitura e desliguei a câmera, percebi que tinha faltado algo, mas eu acho que eu fui bem. Mas, mexer no aplicativo ainda tem sido um desafio: a gente tem que ler, contar história e fazer perguntas ao mesmo tempo... Não é fácil! Por isso, eu vou fazer as colinhas... [Data: 10/02/2021].

Diante do que foi mencionado, percebe-se que Camila não encontrou grandes dificuldades para realizar os procedimentos de leitura. Ela também compreendeu que todas as perguntas, inclusive as do reconto, precisam ser realizadas. Além disso, não se sentiu constrangida diante do vídeo, considerando essa forma de autoanálise importantíssima para a reflexão e aperfeiçoamento de sua prática leitora.

O participante Leo demonstrava insegurança no momento da leitura – ele relatou que a própria filmagem ocasiona esse desconforto:

**Leo** – Eu estava muito preocupado com a câmera, pois queria que ela ficasse bem posicionada. Eu não percebi que estava lendo a história e mostrando o livro para vocês [pesquisadoras] e não para meu filho. Ele me chamou a atenção com razão (risos), daí ele falou que ele que precisava ver o livro.

<sup>27</sup> Relato de 13 de novembro de 2020.

<sup>28</sup> Sessão assistida e relato datados de 10 de fevereiro de 2021.

[Depois dessa fala, a pesquisadora exibiu uma cena em que a criança demonstrou sonolência e falta de interesse pela história lida.]

**Leo** – Acredito que a história não estava muito legal para ele. Eu acho que o jeito como a história estava sendo contada pode ter deixado ele mais quieto. Na verdade, eu não sei como contar histórias, eu sempre lia os livros para o meu filho desse jeito mesmo e acho que ele gostava – ou não... (risos). Eu podia te modificar as vozes dos personagens na hora (informação verbal)<sup>29</sup>.

Percebe-se que Leo refletiu sobre sua própria prática, considerando a importância de adotar práticas de leitura mais dinâmicas, a fim de engajar a criança na tarefa de leitura. Na sua sessão de autoscopia orientada, foi exibido o trecho do vídeo em que ele esqueceu de ofertar as opções de respostas para a criança, mediante uso do aplicativo.

**Leo** – Eu estava [tão] empolgado com a história que esqueci de oferecer o aplicativo para ele, nessa pergunta. Olha que eu estudei o livro antes, fiz a colinha das perguntas e, durante a história, fiquei ansioso para não errar, entendeu, para que nada saísse do programado. Depois do curso teórico, eu passei a olhar a história de outra forma. Eu comecei a me divertir, junto com o meu filho. Aí, no vídeo, é possível perceber que eu estava mais solto e mudando a voz dos personagens e fazendo aquelas outras técnicas que vocês ensinaram. Contar histórias de forma assim mais lúdica faz toda a diferença não só para a criança, mas para o adulto! Eu estudava a história antes já pensando nas caras e bocas que iria realizar (risos) (informação verbal)<sup>30</sup>.

Diante desses relatos, a pesquisadora ofertou algumas dicas quanto ao uso do aplicativo e do Peep hierárquico e explicou que o fato ocorrido não prejudicava o encadeamento da história. Além disso, foram emitidos *feedbacks* positivos em relação à desenvoltura do participante adulto, no decorrer das leituras.

Na autoscopia de treinamento da participante Joana, a pesquisadora apresentou o trecho do vídeo em que aquela realiza uma pergunta para a criança e não espera o seu tempo de resposta. Depois da observação da cena, Joana comentou o fato:

**Joana** – Eu poderia ter repetido a pergunta novamente ou eu poderia ter esperado ela responder? Não sei, mas acho que não era para eu ter dado a resposta para ela... Eu acho que eu estava muito ansiosa com tudo, primeiro em realizar as perguntas conforme o papelzinho que vocês me mandaram, e depois tinha uma expectativa dela responder, porque eu queria muito que ela acertasse, sabe? Eu queria mais que ela, eu acho (risos).

[Diante do explanado, a pesquisadora perguntou para Joana se ela se sentira insegura diante da câmera e se sua ansiedade pode ter prejudicado o desenvolver da história.

**Joana** – Eu estava tranquila com a filmagem, o que me deixou nervosa mesmo foi o fato de contar histórias para a Sandy. Aqui em casa esse hábito não é comum! Geralmente meu marido conta histórias bíblicas e ele é a referência para ela no quesito leitura. Eu acho que eu estava insegura em ler para ela e em fazer com que ela acertasse. Eu me preocupei tanto com as perguntas e com o jeito como ela ia reagir que acabei não aproveitando mais o conteúdo presente no livro (informação verbal)<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Relato de 4 de dezembro de 2020.

<sup>30</sup> Relato de 18 de março de 2021.

<sup>31</sup> Relato de 9 de abril de 2021.

Ao chegar à sessão de autoscopia orientada, Joana parecia estar mais familiarizada com o protocolo de leitura e não apresentou dificuldades para realizar as perguntas do roteiro, mediante uso do aplicativo. Sendo assim, a pesquisadora enalteceu o comprometimento da participante, mas ressaltou que os elogios e a expansão de vocabulário deveriam ser emitidos para a criança sempre que esta respondesse corretamente à solicitação do adulto, ao que Joana ponderou:

**Joana** – A gente fica tão aflita com o roteiro de perguntas que às vezes deixamos as outras coisas de lado! Eu, algumas vezes, estudo as anotações feitas no meu caderno, no dia da capacitação, e vejo que não posso deixar de expandir [o vocabulário] e elogiar a criança, mas na hora a gente esquece. Acho que, às vezes, eu só elogio e, outras vezes, eu nem isso faço! A partir das observações feitas por vocês, eu vou tentar reproduzir uma nova forma de leitura, com a minha filha (informação verbal)<sup>32</sup>.

Frente ao explicitado, percebe-se que Joana apresenta momentos de inquietude, especialmente quando precisa realizar as perguntas estratégicas do roteiro, durante as leituras. Ademais, há uma necessidade manifestada, por parte da participante Joana, de induzir a resposta da criança, para que ela se torne mais responsiva.

Na autoscopia de treinamento da participante Natália, a pesquisadora lhe apresentou o trecho do vídeo em que Natália lia a história virada de costas para a criança. Diante da cena exibida, a pesquisadora lhe perguntou:

**Pesquisadora** – Você percebeu o seu posicionamento?

**Natália** – Eu não percebi! Acho que eu estava lendo e queria que ele ficasse ali na história. Eu notei que ele estava prestando atenção e que não tinha saído da cama, por isso continuei lendo [naquela posição,] para ele.

**Pesquisadora** – Você sentiu algum tipo de constrangimento, devido à filmagem?

**Natália** – Um pouco! Na verdade, eu estava preocupada com as perguntas e não queria deixar de fazer. Também estava preocupada em terminar a atividade[, em ir] até o final, sabe? Não era só por ele, mas por mim também. Eu acho que ler uma história para o meu filho desse jeito me fez pensar no quanto eu posso me doar mais para ele, além de me aproximar dele, através da leitura. Estou bem ansiosa para ler os próximos livros (informação verbal)<sup>33</sup>!

Os relatos apontaram que a participante estava bastante aflita quanto à realização das perguntas do roteiro e ao tempo de permanência da criança na tarefa de leitura. Já no trecho exibido na sessão de autoscopia orientada, a participante apresentou muita dificuldade quanto aos níveis de ajuda ofertada para a criança. Na cena analisada, a mãe realiza a pergunta e utiliza somente o nível 2, deixando de oferecer os níveis 3 e 4. Cabe destacar que a criança precisava dos outros níveis, uma vez que não tinha respondido ou tinha respondido de maneira incorreta à solicitação que lhe fora feita. Frente ao exposto, a pesquisadora pediu para Natália tecer comentários acerca da cena, e ela ponderou que:

<sup>32</sup> Relato de 26 de maio de 2021.

<sup>33</sup> Relato de 10 de fevereiro de 2021.

**Natália** – Eu confesso que ainda estou aprendendo a mexer no aplicativo, mas eu precisava treinar mais. Eu sei que quando ele não responder ou responder errado eu tenho que continuar ofertando as imagens no *app*, mas na hora eu esqueci. Mas, a próxima vez eu vou tentar não errar e fazer tudo corretamente.

[Natália continua seu relato, após lhe ser mostrada a cena em que ela fazia uso de estratégias lúdicas.]

**Natália** – Eu não fazia ideia de que a leitura poderia ser mais divertida quando usamos estratégias mais lúdicas, porque antes eu lia do meu jeito. Eu percebo que meu filho fica mais interessado e se diverte com a história. Acredito que eu ainda posso melhorar mais a minha *performance*, especialmente quando eu faço o dever de casa antes de contar a história (informação verbal)<sup>34</sup>.

Por fim, a pesquisadora parabenizou a participante pelo seu desempenho durante a leitura e comentou que os pontos observados precisavam ser ajustados. Também destacou a importância de emitir elogios e expandir o vocabulário da criança a cada resposta assertiva.

Em relação à autoscopia de treinamento de Carla, a pesquisadora iniciou a sessão apresentando à participante o trecho do vídeo em que a criança demonstrava certa irritabilidade ao ouvir a história – em alguns momentos, Pablo tentava sair do colo da mãe e batia no livro. Ao rever e analisar essa cena, Carla ponderou que:

**Carla** – Pablo não parava quieto e eu ficava tentando contar a história para ele, como você viu aí no vídeo. Eu me sentia um pouco insegura para realizar a leitura, fazendo aquelas perguntas e, ao mesmo tempo, pensando em como organizá-lo na cama para prestar atenção na história. Sinceramente, eu não sei se vou conseguir fazer essa atividade com ele, até porque não tem ninguém para filmar, o que dificulta mais o processo (informação verbal)<sup>35</sup>.

Percebe-se, na fala de Carla, que havia uma preocupação dela em face das perguntas do roteiro e um desânimo em relação às filmagens. Igualmente, a participante considerava complexa a tarefa de ler para o Pablo. Após a realização da capacitação, a participante leu novamente para a criança e enviou o vídeo para apreciação da pesquisadora. Quando da autoscopia orientada, a pesquisadora exibiu um trecho, desse vídeo, em que a participante deixava de expandir o vocabulário e elogiar a criança após a emissão de uma resposta assertiva. Ao pausar o vídeo, a pesquisadora pediu para Carla tecer alguns comentários sobre aquela cena.

**Carla** – Eu deveria ter expandido o vocabulário e elogiado, mas às vezes a gente fica tão empolgada com o acerto que acabamos esquecendo! Mas aquela preocupação que eu tinha de fazer as perguntas e usar o *app* já passou, porque eu faço uma estratégia de colar as perguntas no livro, faço entonação e estudo antes, porque não quero que nada dê errado, por isso que às vezes demoro para enviar o vídeo da sessão. Essa pesquisa tem sido boa para meu filho, pois já percebo um avanço com o Pablo, porque ele agora fica mais concentrado e escuta a história até o final (informação verbal)<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Relato de 30 de maio de 2021.

<sup>35</sup> Relato de 20 de julho de 2021.

<sup>36</sup> Relato de 10 de maio de 2021.

Em suma, não só Carla mas todos os participantes adultos desta pesquisa relataram dificuldades para realizar as perguntas do roteiro, sobretudo na fase inicial. Todavia, ao longo do tempo e após a capacitação teórica e prática, eles perceberam que as estratégias precisavam ser estudadas e que a leitura deveria conter estratégias lúdicas para engajar as crianças nas histórias. Além disso, alguns pais se sentiram constrangidos diante das câmeras, mas não se sentiram incomodados por realizarem o procedimento de autoscopia. Percebe-se que a autoscopia possibilitou momentos reflexivos acerca da sua própria prática. Comportamentos como expansão de vocabulário, emissão de elogios e manuseio do *app* também foram observados.

## 5.2 Estudo II

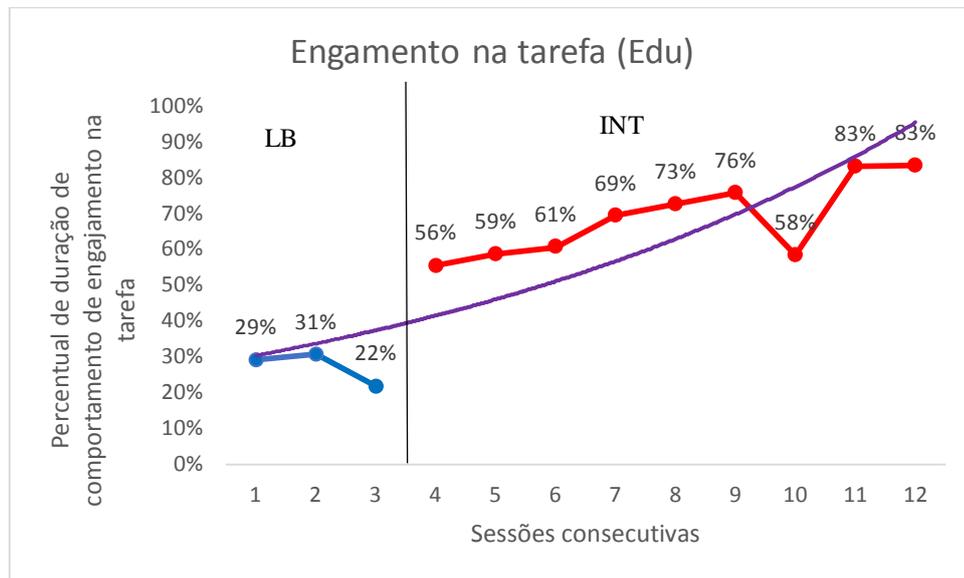
A seguir, apresentaremos os resultados dos participantes crianças, a saber: Edu, Sandy e Pablo (crianças com autismo) e Jonas, Victor e Viny (crianças com desenvolvimento típico)<sup>37</sup>. Destaca-se que os participantes com TEA apresentaram a seguinte pontuação no CARS: Edu (36, 5 – leve/moderado), Sandy (31 – leve/moderado ) e Pablo (36, 5– leve/moderado). Em relação ao ADL, verificou-se que Edu, Pablo e Viny tiveram dificuldades para compreender a linguagem receptiva e expressiva, diferentemente de Sandy, Jonas e Victor.

No estudo II temos quatro categorias: a) engajamento na tarefa; b) resposta ao pedido de atenção direcionada formulado pelo responsável; c) níveis de ajuda que a criança precisou para responder ao adulto; d) tipologia de respostas corretas da criança. Por fim, exibiremos trechos de narrativas (recontos) das crianças, após a contação da história realizada pelo adulto.

---

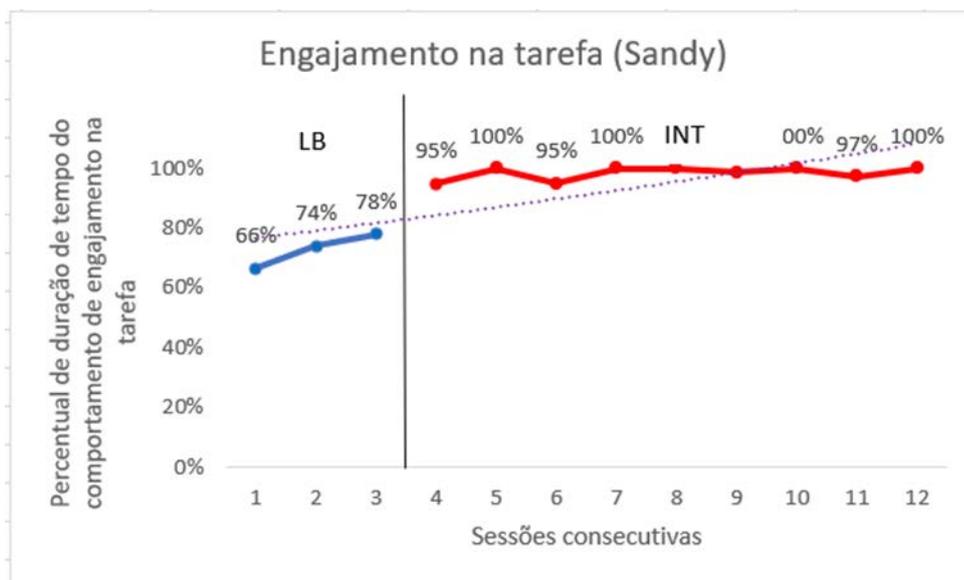
<sup>37</sup> Nomes fictícios dos participantes crianças

Figura 18 – Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Edu



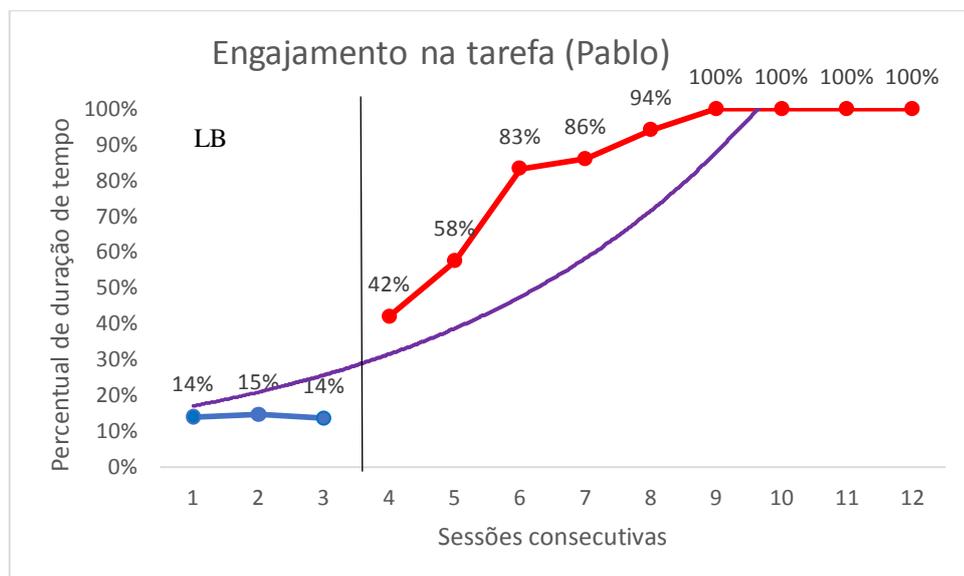
Fonte: A autora, 2021.

Figura 19 – Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Sandy



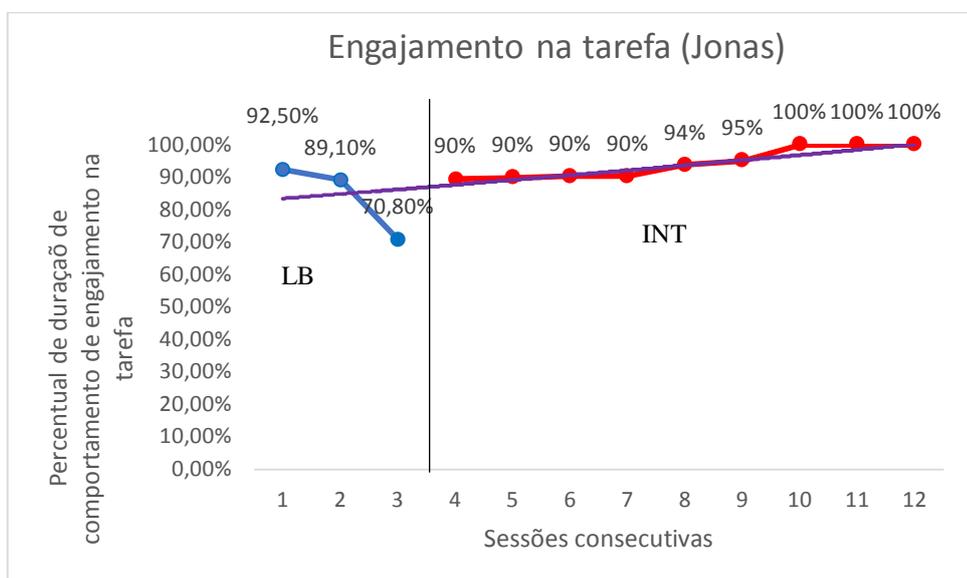
Fonte: A autora, 2021.

Figura 20 – Percentual de duração de comportamento de engajamento, por parte de Pablo



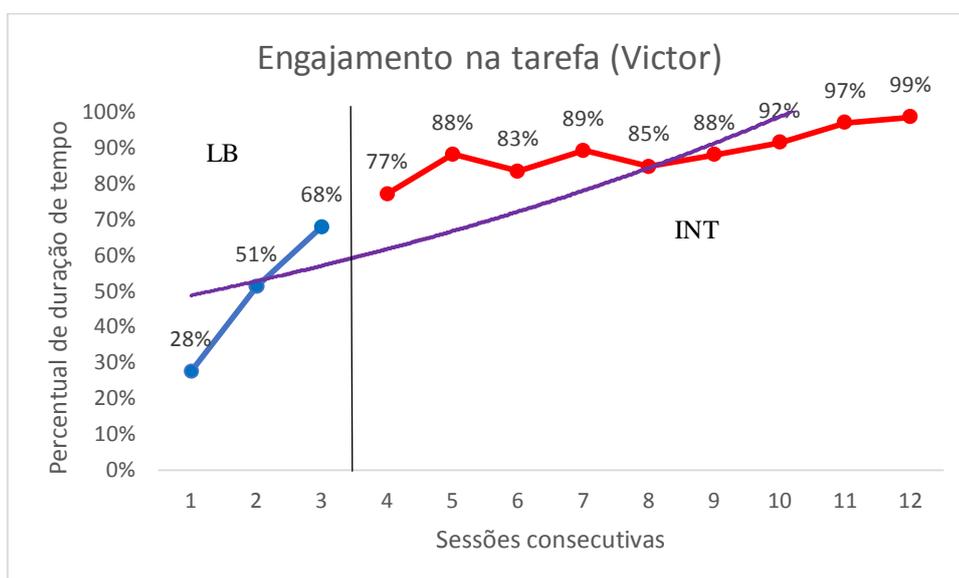
Fonte: A autora, 2021.

Figura 21 – Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Jonas



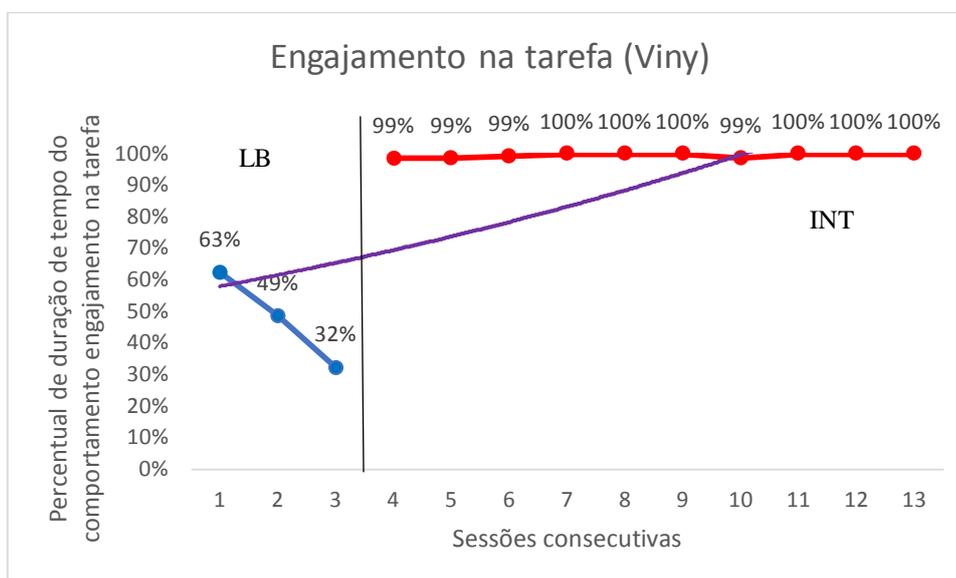
Fonte: A autora, 2021.

Figura 22 – Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Victor



Fonte: A autora, 2021.

Figura 23 – Percentual de duração de comportamento de engajamento na tarefa, por parte de Viny

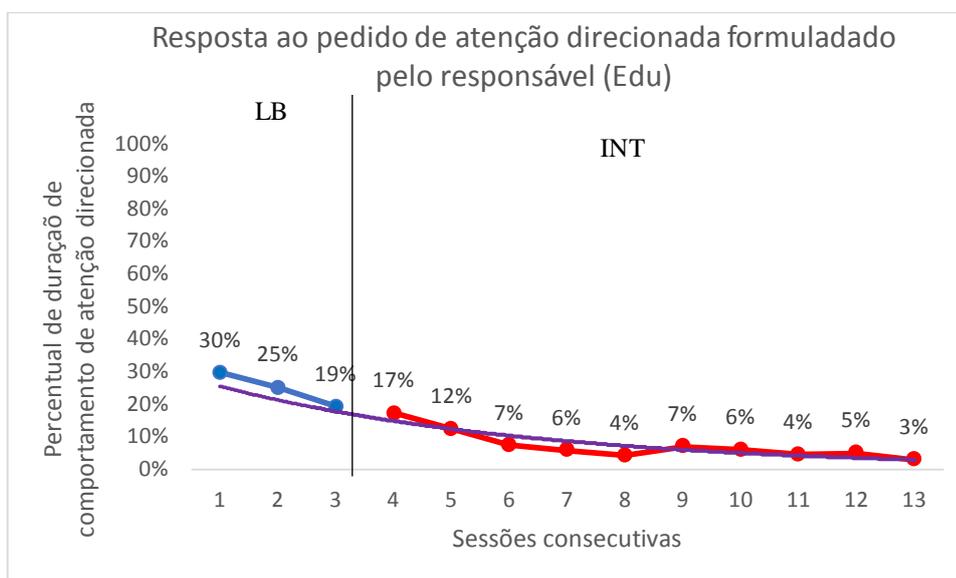


Fonte: A autora, 2021.

Participantes como Edu e Pablo, ambos com autismo, apresentavam comportamentos disruptivos, como escapar da tarefa de leitura (correr pelo quarto ou sala, rasgar páginas do livro demonstrando irritabilidade com a tarefa, cantarolar músicas para não ouvir a história, seguido do gesto de colocar as mãos sobre as orelhas para tampar os ouvidos, entre outros). Esse tipo de comportamento também foi observado em Viny, criança com desenvolvimento típico. Contudo, de modo geral, os gráficos das Figuras 18-23 apontam que as crianças foram gradativamente permanecendo mais tempo na tarefa de leitura e interagindo mais com os adultos e com as histórias/personagens, ao longo das sessões de pesquisa.

A seguir, exibiremos gráficos com os percentuais de duração de comportamento em face da categoria de resposta da criança ao pedido de atenção direcionada feito pelo responsável.

Figura 24 – Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Edu



Fonte: A autora, 2021.

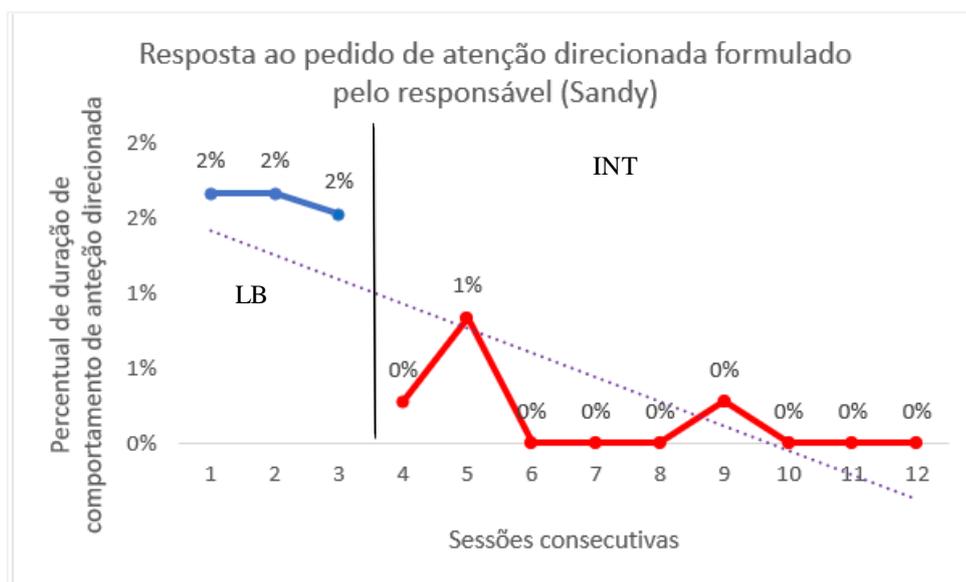
Figura 25 – Participante Edu, durante as sessões de leitura



Fonte: A autora, 2021.

No início da fase de linha de base, o participante Edu não demonstrava interesse pelas histórias. Na Figura 25, na imagem à esquerda, a criança se levanta e pede para tomar banho, mas a mãe continua lendo a história. Na cena seguinte, à direita, a mãe já fazia uso da estratégia de dizer “Olha!” para direcionar a atenção de Edu para a história. A partir da fase de intervenção, ele parecia estar mais concentrado e engajado na tarefa de leitura.

Figura 26 – Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Sandy



Fonte: A autora, 2021.

Figura 27 – Participante Sandy, durante as sessões de leitura



Fonte: A autora, 2021.

Percebe-se que a participante permanecia na tarefa de leitura e demonstrava concentração, assim como bom desempenho, durante as sessões. Embora a família não tivesse o costume de ler para Sandy, a criança ficava muito animada com a tarefa e, em alguns momentos, incentivava a mãe a ler para ela. Frequentemente, fazia-lhe perguntas sobre a história e reagia positivamente quando a mãe usava estratégias lúdicas, como variação de entonação de voz dos personagens e dramatização.

Figura 28 – Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Pablo

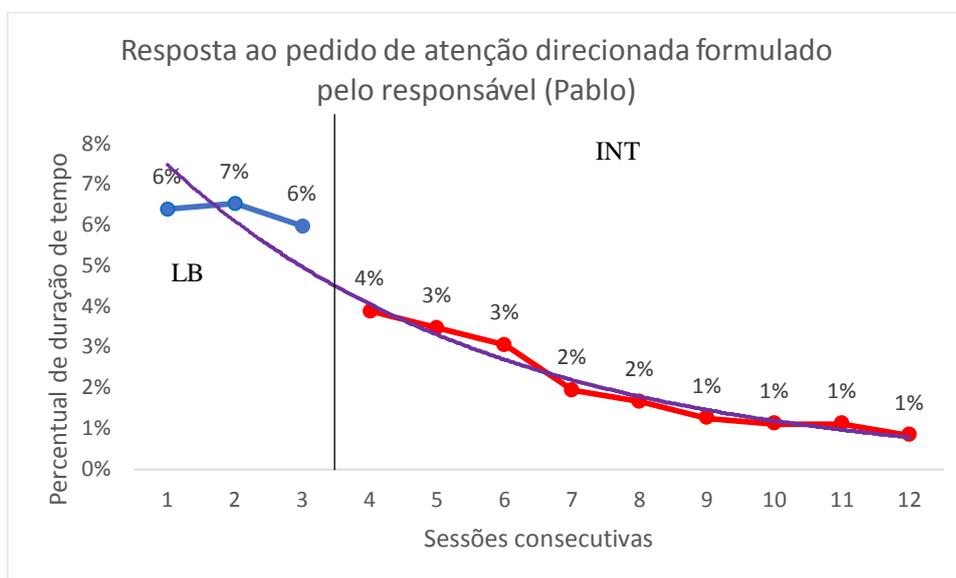


Figura 29 – Participante Pablo, durante as sessões de leitura



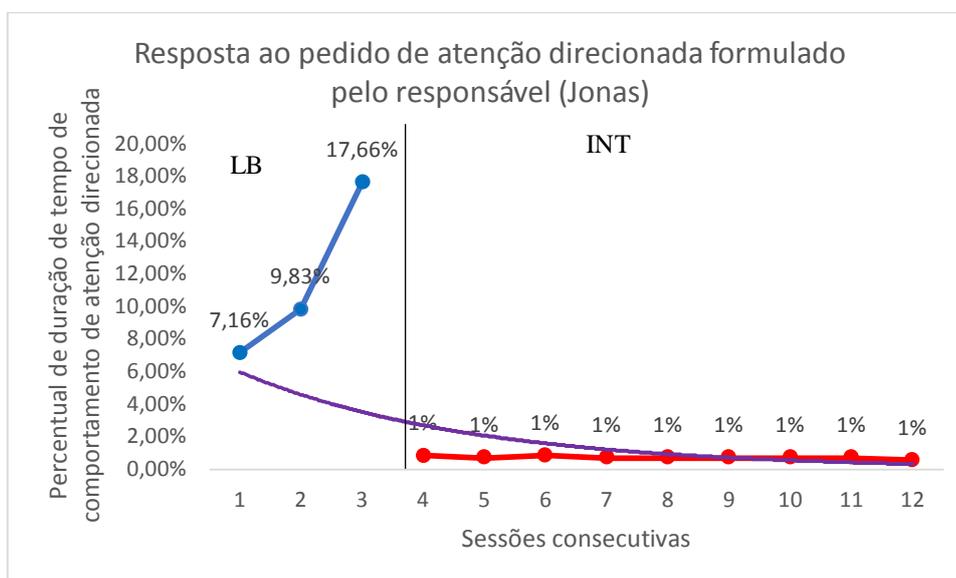
Fonte: A autora, 2021.

Para fins de análise, apresentaremos um trecho da entrevista final da participante Carla.

**Carla** – Confesso que, quando soube que a pesquisa seria sobre leitura, pensei que o Pablo não iria corresponder às expectativas do estudo. Até pensei em desistir, mas vi que ele estava respondendo bem. E, com a pesquisa, eu comecei a ler para ele e hoje vejo que a leitura ajudou muito o desenvolvimento do meu filho, porque ele está mais concentrado (informação verbal)<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Relato de 5 de janeiro de 2022.

Figura 30 – Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Jonas



Fonte: A autora, 2021.

Figura 31 – Participante Jonas, durante as sessões de leitura



Fonte: A autora, 2021.

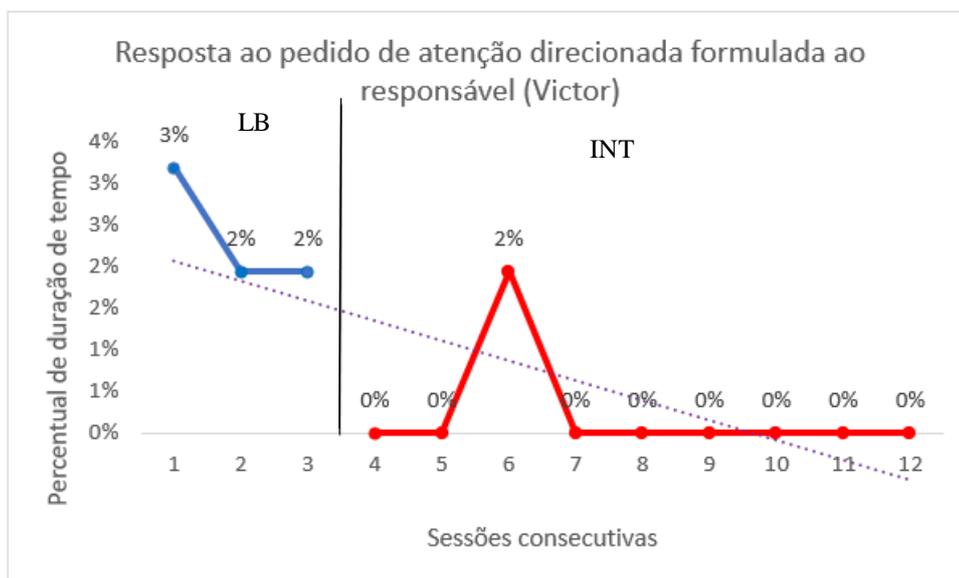
Na fase de linha de base, observou-se que Jonas costumava distrair a mãe com algum objeto ou mediante perguntas fora do contexto da história, como: “Mãe, você pode fazer palhaçada?”. Também houve momentos em que a mãe parou de contar a história até que a criança voltasse a prestar atenção na tarefa de leitura. Vale destacar que, ao longo das sessões, sobretudo na fase de intervenção, Jonas passou a ficar mais concentrado, mas o comando “Olha!”, em algumas ocasiões, não fez sentido para a criança, como veremos no trecho a seguir:

**Camila** – Olha aqui, Jonas! [Jonas direciona o olhar para a história e para a mãe, que repete:] Olha aqui, Jonas!

**Jonas** – Eu já olhei, mãe (informação verbal)<sup>39</sup>!

<sup>39</sup> Sessão 4 de intervenção, realizada no dia 23 de abril de 2021.

Figura 32 – Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Victor



Fonte: A autora, 2021.

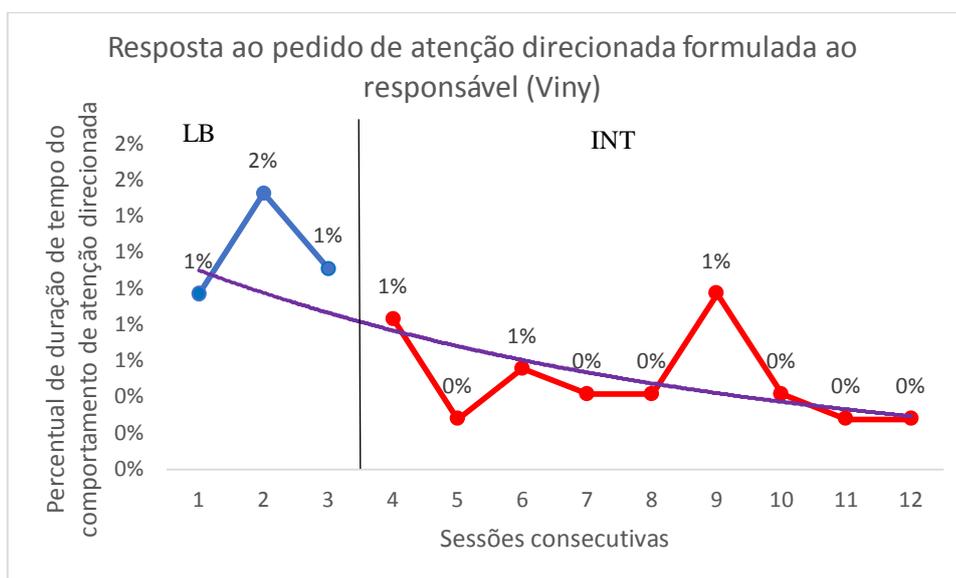
Figura 33 – Participante Victor, durante as sessões de leitura



Fonte: A autora, 2021.

De modo geral, percebe-se que Victor permanecia concentrado, na tarefa de leitura, desde a fase de linha de base. Em alguns momentos, o pai precisou direcionar a atenção da criança para o livro/história, quando Victor queria emitir alguma mensagem para quem estivesse assistindo ao vídeo ou quando seu cachorro entrava no quarto.

Figura 34 – Percentual de duração de comportamento de atenção direcionada, por parte de Viny



Fonte: A autora, 2021.

Figura 35 – Participante Viny, durante as sessões de leitura



Fonte: A autora, 2021.

Na Figura 35, é possível verificar que Viny nem sempre permaneceu concentrado na tarefa de leitura e, por vezes, ficava distraído com os brinquedos que se encontravam no seu quarto. Já na fase de intervenção, a criança passou a prestar mais atenção nas histórias, sobretudo porque a família organizou uma rotina de leitura para a criança.

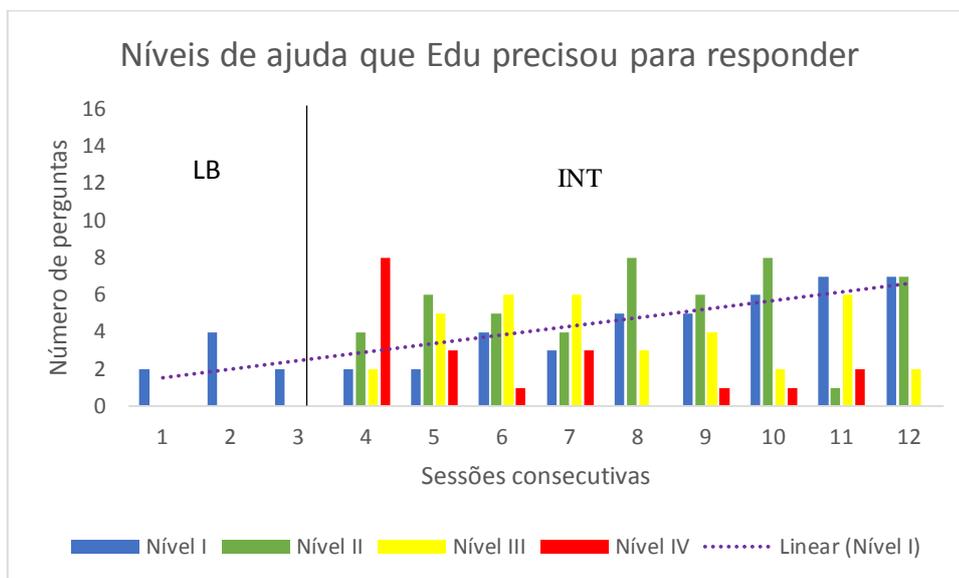
Diante dos dados apresentados, foi possível observar que os participantes diminuíram o percentual de duração de tempo de atenção direcionada no decorrer das sessões, especialmente na fase de intervenção. Esses dados sugerem que as estratégias de leitura adotadas neste estudo favoreceram a manutenção da atenção e engajamento das crianças durante a tarefa de leitura.

Os gráficos seguintes se referem às frequências dos níveis de ajuda <sup>40</sup> de que a criança precisou para responder ao adulto, durante as leituras. Ressalta-se que todas as sessões apresentavam o mesmo número de perguntas.

---

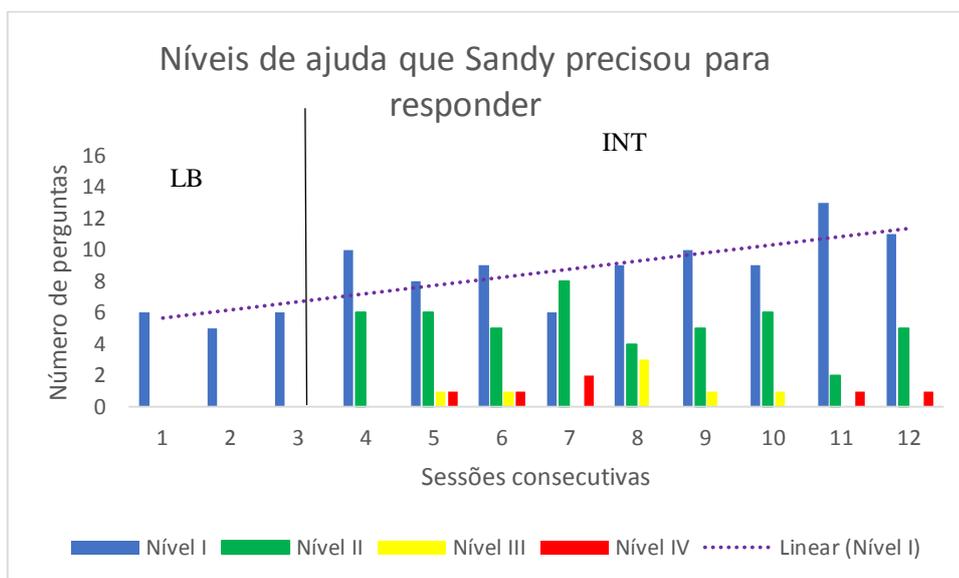
<sup>40</sup> Nível 1 (sem ajuda visual), nível 2 (com três suportes de ajuda visual), nível 3 (com dois suportes de ajuda visual) e nível 4 ( 1 suporte de ajuda visual).

Figura 36 – Frequência dos níveis de ajuda que Edu precisou para responder à solicitação do adulto



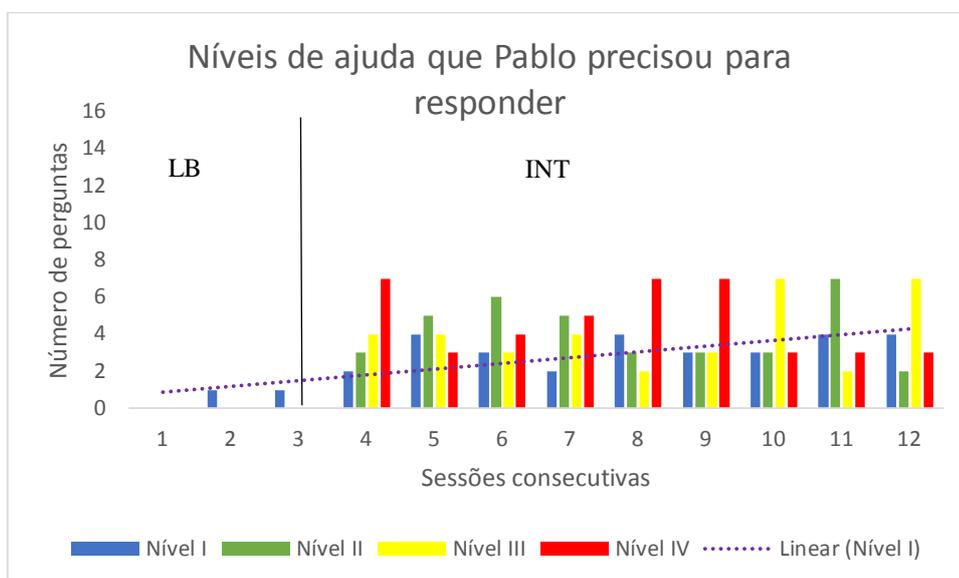
Fonte: A autora, 2021.

Figura 37 – Frequência dos níveis de ajuda que Sandy precisou para responder à solicitação do adulto



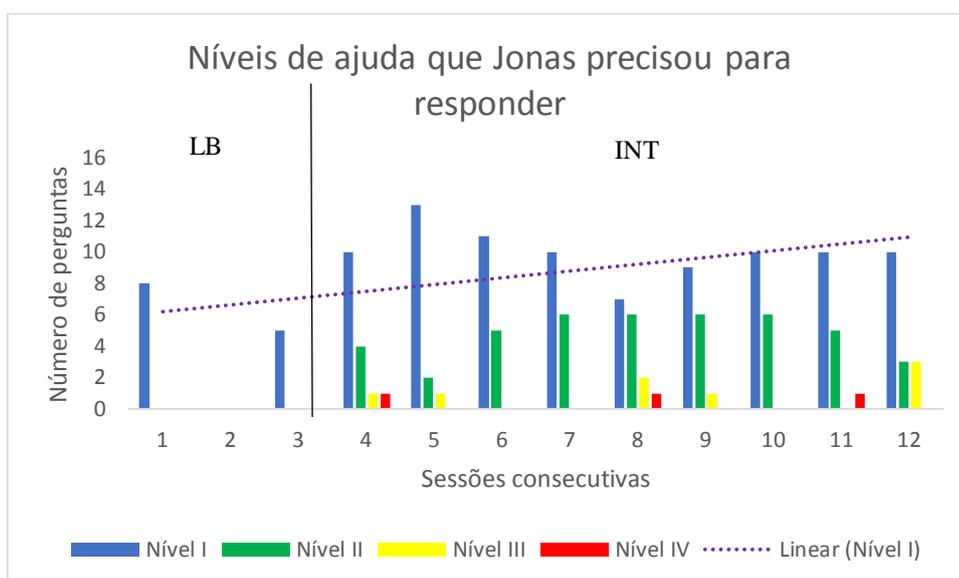
Fonte: A autora, 2021.

Figura 38 – Frequência dos níveis de ajuda que Pablo precisou para responder à solicitação do adulto



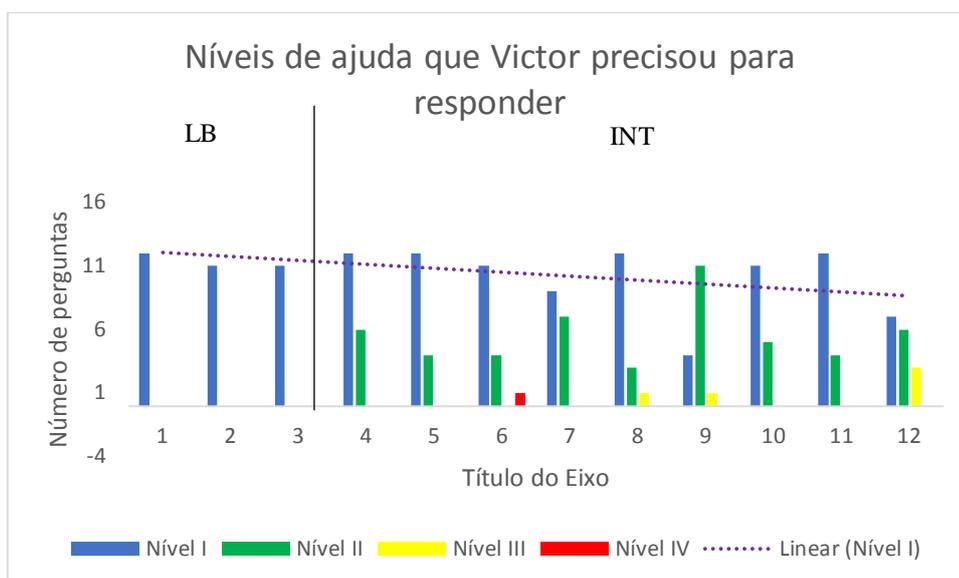
Fonte: A autora, 2021.

Figura 39 – Frequência dos níveis de ajuda que Jonas precisou para responder à solicitação do adulto



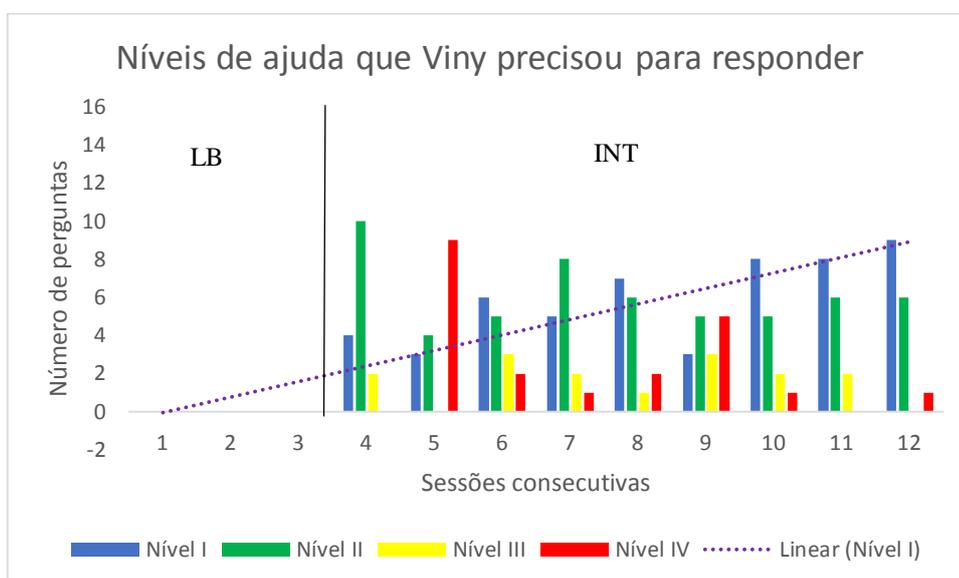
Fonte: A autora, 2021.

Figura 40 – Frequência dos níveis de ajuda que Victor precisou para responder a solicitação do adulto



Fonte: A autora, 2021.

Figura 41 – Frequência dos níveis de ajuda que Viny precisou para responder à solicitação do adulto



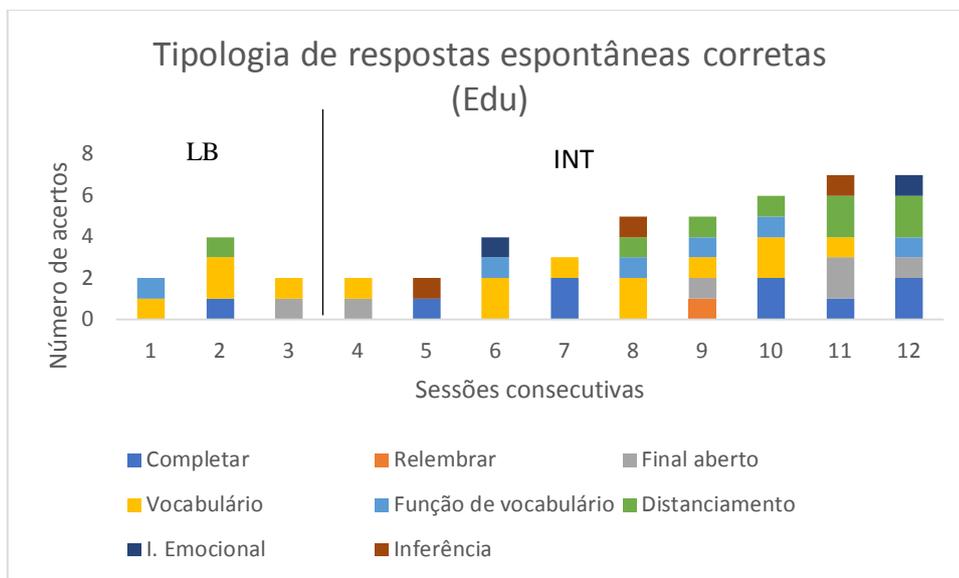
Fonte: A autora, 2021.

Os dados apontam que a maioria dos participantes precisou de ajuda para responder às solicitações dos adultos. Edu e Pablo demandaram essa ajuda, sobretudo dos níveis 2 (três suportes visuais), 3 (dois suportes visuais) e 4 (um suporte visual). Sandy, por sua vez, fez uso do nível 2, com maior frequência, na fase de intervenção. Jonas e Victor respondiam às solicitações dos adultos de forma espontânea, ou seja, faziam uso do nível 1; mas, na fase de intervenção, em algumas ocasiões eles precisaram usar o nível 2. Quanto ao participante

Viny, ele não foi responsivo na fase de linha de base e, na intervenção, precisou de todos os níveis de ajuda (com suportes visuais) para poder responder à solicitação do seu responsável.

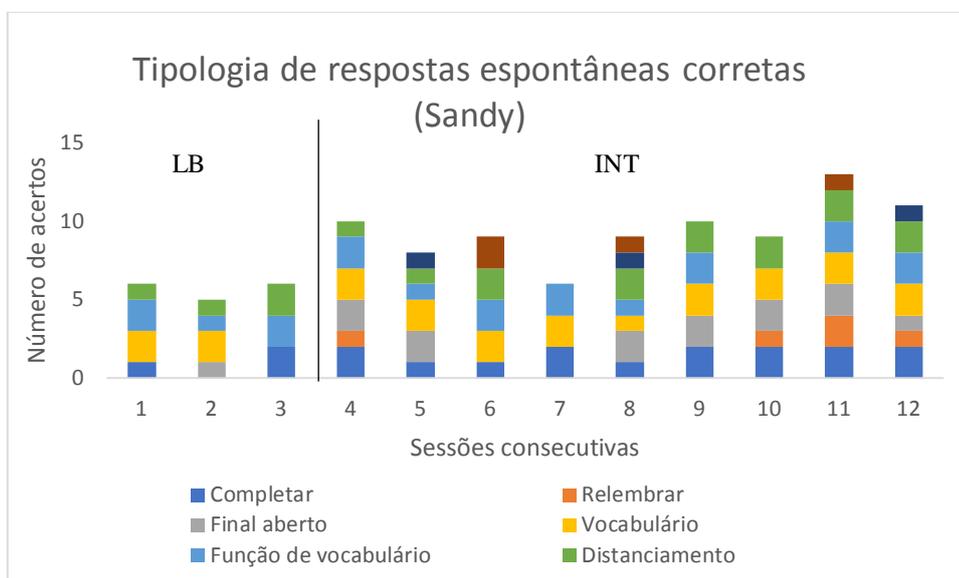
A seguir serão apresentados os dados de frequência dos tipos de respostas corretas dos participantes.

Figura 42 – Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Edu



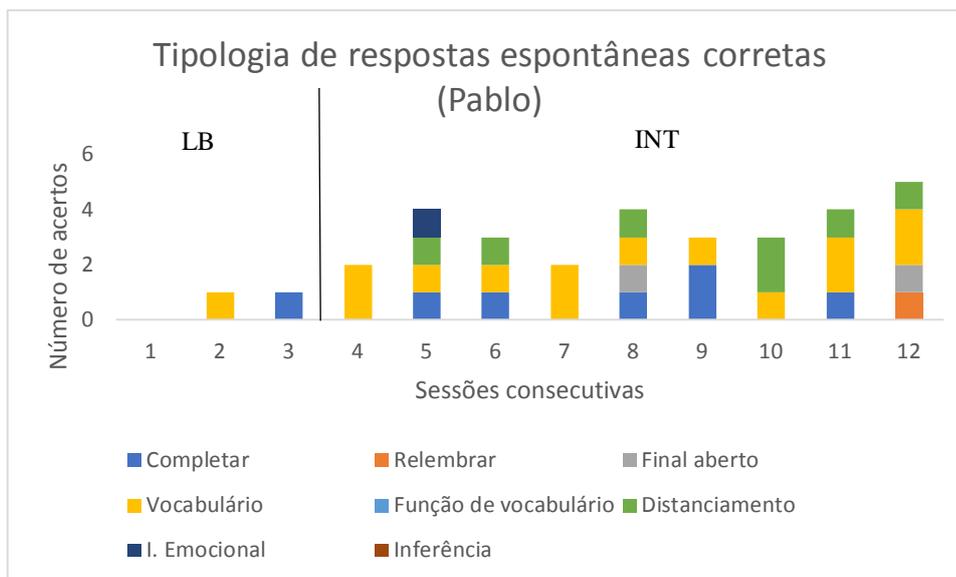
Fonte: A autora, 2021.

Figura 43 – Tipologia de respostas espontâneas corretas da participante Sandy



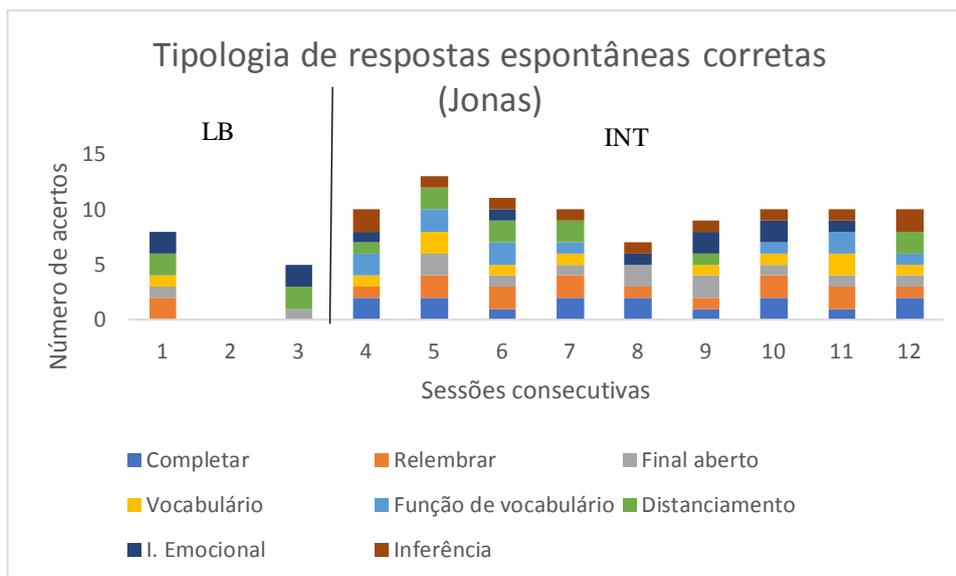
Fonte: A autora, 2021.

Figura 44 – Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Pablo



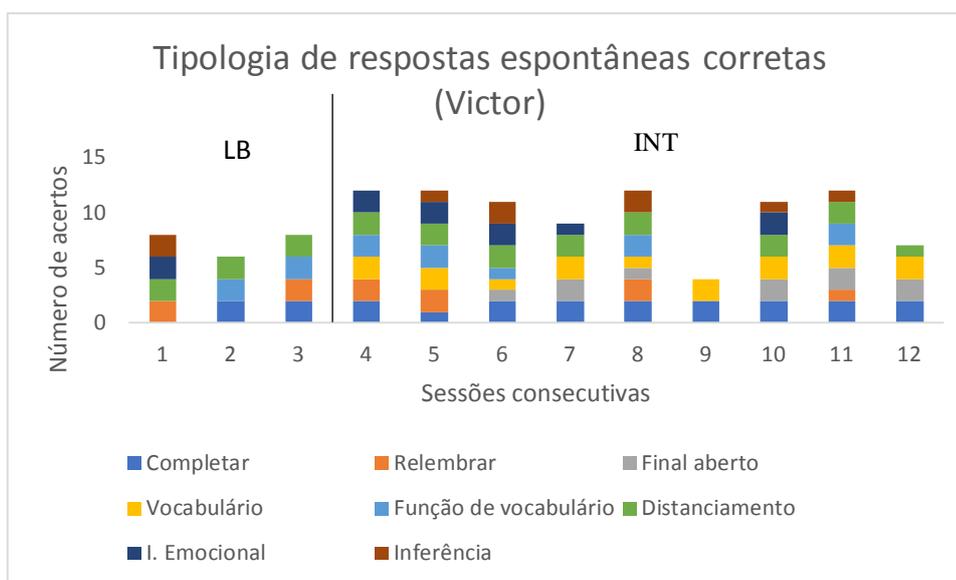
Fonte: A autora, 2021.

Figura 45 – Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Jonas



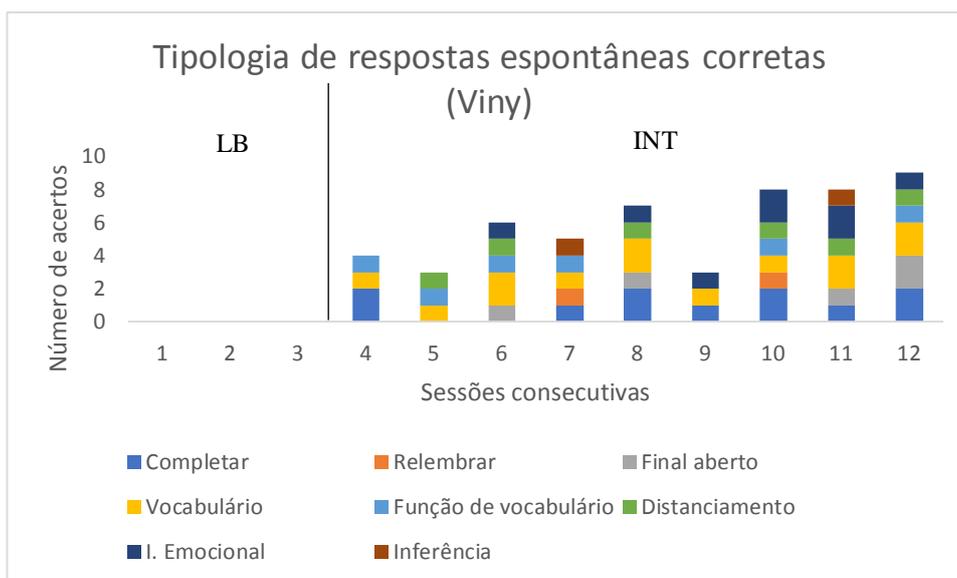
Fonte: A autora, 2021.

Figura 46 – Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Victor



Fonte: A autora, 2021.

Figura 47 – Tipologia de respostas espontâneas corretas do participante Viny



Fonte: A autora, 2021.

Na linha de base, tanto o participante Edu como Sandy foram mais responsivos às perguntas de vocabulário, de identificação emocional, sobre distanciamento, de final aberto. Os participantes Jonas e Victor foram bem responsivos às perguntas de identificação emocional, sobre distanciamento, de vocabulário e de final aberto. Cabe destacar que apenas Victor apresentou respostas às perguntas de inferência, na fase de linha de base. Já o participante Pablo respondeu corretamente às perguntas de completar e vocabulário, totalizando uma resposta a cada tipo de pergunta; e Viny não respondeu a nenhuma pergunta, na fase de linha de base. Cabe destacar que, nas intervenções, as crianças verbalizaram mais e

foram mais responsivas aos outros tipos de pergunta. Sobre as perguntas de inferência, Pablo foi o único participante que não foi responsivo, durante essa fase.

Diante do cenário apresentado, esses dados sugerem que as intervenções empregadas neste estudo podem ter favorecido a compreensão leitora e o interesse das crianças pelas histórias, uma vez que elas passaram a responder de forma espontânea e correta com maior frequência. Ademais, as crianças foram mais responsivas às perguntas do conto, formuladas pelos seus responsáveis logo após o término das histórias, com frases do tipo: “A história fala sobre o quê?”, “O que você mais gostou da história?”, “De qual personagem você mais gostou? Por quê?”. A título de exemplo, apresentaremos trechos desses diálogos ocorridos nas sessões de leitura.

**Maria** – A historinha fala sobre o quê, Edu?

**Edu** – Do menino que toma banho no rio e que tem um dinossauro.

**Maria** – E do que mais você gostou[, na história]?

**Edu** – Gostei do dinossauro amarelo.

**Maria** – De que personagem você mais gostou?

**Edu** – Gostei do menino que ajuda o dinossauro e que [eles] são amigos (informação verbal)<sup>41</sup>.

**Joana** – A história fala sobre o quê?

**Sandy** – A história fala de um monstro que fica embaixo da cama, assustando o menino.

**Joana** – Do que você gostou mais?

**Sandy** – Gostei dele fazer a bagunça no quarto todo e comer o sapato do menino. Foi muito legal essa parte!

**Joana** – De qual personagem você mais gostou?

**Sandy** – Eu gostei do monstro e do menino, também. Acho que o menino foi corajoso e não teve medo de dormir no quarto, com o monstro (informação verbal)<sup>42</sup>.

**Carla** – Do que trata a história?

**Pablo** – De passarinho e filhotes.

**Carla** – Você gostou de algum personagem? [Nesse momento, Pablo não respondeu.] Fala mais [sobre] o que você gostou.

**Pablo** – Gostei dos filhotes e que eles obedecem à mamãe deles (informação verbal)<sup>43</sup>.

**Camila** – Do que fala essa história que acabamos de ouvir?

**Jonas** – Fala de uma menina que ficou confusa com os pensamentos dela. Aí, depois, ela foi até uma árvore e encontrou muitos brinquedos lá e outras coisas, também.

**Camila** – Do que mais você gostou?

**Jonas** – Gostei da ideia de brinquedos nascerem em árvore.

**Camila** – De quais personagens você mais gostou?

**Jonas** – Não fiquei com um personagem específico na cabeça (informação verbal)<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> Sessão de intervenção do dia 9 de julho de 2021.

<sup>42</sup> Sessão de intervenção do dia 10 de maio de 2021.

<sup>43</sup> Sessão de intervenção do dia 10 de novembro de 2021.

<sup>44</sup> Sessão de intervenção do dia 14 de julho de 2021.

**Leo** – Agora, conta para mim do que se trata a história?

**Victor** – A história fala sobre uma formiga que trabalhava sem parar, para chegar ao inverno e ter o que comer.

**Leo** – E de qual personagem você mais gostou?

**Victor** – Eu gostei da formiga, porque ela está sempre se esforçando. A cigarra é preguiçosa e eu não gostei, porque ela quer tudo na boca, sem trabalhar [para isso].

**Leo** – Do que você mais gostou?

**Victor** – Gostei das roupas da formiga e também gostei do momento em que elas ficaram amigas (informação verbal)<sup>45</sup>.

**Natália** – Viny, essa história fala sobre o quê?

**Viny** – Eu não sei.

**Natália** – Sabe sim, olha aqui as imagens! Este livro se trata de quê?

**Viny** – Fala da raposa que tentou brincar com a cigarra e acabou magoando ela.

**Natália** – Por que você acha que a cigarra ficou aborrecida?

**Viny** – Ela ficou chateada porque a raposa fez uma brincadeira que não é bonita.

**Natália** – E de qual personagem você mais gostou?

**Viny** – Eu mais gostei [foi] da cigarra, porque ela só queria tomar a sopa e a raposa inventou de fazer aquela brincadeira sem lógica (informação verbal)<sup>46</sup>.

Logo, verifica-se que as crianças passaram a recontar as histórias, sempre que o adulto realizava a devida mediação para tal, através de perguntas estratégicas. Ao longo do estudo, notou-se ainda que algumas crianças narravam as histórias com maior precisão, enquanto que outras tinham dificuldades para emitir frases curtas. É importante frisar que, com uma intervenção adequada, as crianças puderam compreender as histórias e relatar para outrem o que entenderam sobre a leitura dessas histórias. Em adição a isso, muitos foram os relatos dos pais acerca do fato de as crianças recontarem as histórias, após as sessões de leitura. Isso porque algumas crianças gostavam de narrar as histórias em diversos ambientes naturais como em casa, na escola etc. Esses dados sugerem que a prática do reconto pode ser uma estratégia benéfica, no que diz respeito à compreensão leitora de indivíduos com ou sem autismo, na medida em que estimula as crianças a refletir sobre as histórias lidas e os seus personagens.

### 5.3 Validade social

Optou-se por realizar a validação social, com os responsáveis das crianças, logo após o término das intervenções. Os dados para isso foram coletados mediante aplicação de entrevista semiestruturada, recebendo uma avaliação subjetiva, que, segundo Kazdin (1982), tem como objetivo concatenar informações sobre as pessoas envolvidas no estudo, como participantes familiares, mediadores, professores, terapeutas, entre outras. Para fins de

<sup>45</sup> Sessão de intervenção do dia 27 de março de 2021.

<sup>46</sup> Sessão de intervenção do dia 6 de março de 2021.

elucidação, apresentaremos os relatos dos pais em duas grandes categorias: percepção do adulto sobre a utilização do protocolo de leitura; e percepção do adulto acerca do comportamento da criança após os procedimentos da pesquisa.

a) Percepção do adulto sobre a aplicação do protocolo de leitura:

**Maria** – Eu senti dificuldade, no início, em fazer todas aquelas perguntas, e também me senti um pouco insegura para usar o aplicativo, talvez porque eu não tenho [sic] muito jeito com tecnologia. Mas eu fui aprendendo, né, gurria? Com muita persistência, eu consegui fazer do jeito certo e achei que foi um aprendizado para mim fazer parte deste estudo, porque eu não conhecia nada de técnicas de leitura e acho que me ajudou muito (informação verbal)<sup>47</sup>.

**Joana** – Mana, eu estava com muito medo de errar e de fazer as perguntas erradas e ficava muito preocupada com isso, mas, com o passar do tempo, eu fui entendendo e foi tudo ficando mais familiar. O aplicativo ajudou muito, até para a gente saber qual pergunta fazer, naquela página. Eu nunca tinha estudado nada do tipo e achei que essa pesquisa foi um aprendizado que quero levar para a minha vida. Contar histórias de um jeito divertido e usando aquelas estratégias foram [estratégias] boas não só para minha filha mas para mim, também (informação verbal)<sup>48</sup>.

**Carla** – No começo, eu achei difícil usar as estratégias e achei que, quando fui pegando o jeito e fazendo mais leituras, foi ficando mais tranquilo. Eu sou professora, então, para mim, participar desta pesquisa foi um aprendizado a mais, né? Aperfeiçoar estratégias e direcionar as perguntas com o [aspecto] lúdico fez com que a história ficasse até mais legal, para meu filho (informação verbal)<sup>49</sup>.

**Camila** – Eu gostei de participar do estudo e ter a possibilidade de usar técnicas mais lúdicas, durante as histórias. Sobre o protocolo de leitura, acredito que seja aquele tipo de estratégia que demora um tempo até a gente aprender e pegar o jeito, né? Achei ótima a ideia do aplicativo porque ele é funcional, mas acho que ele precisa de alguns ajustes, como qualquer outra tecnologia que está sendo testada (informação verbal)<sup>50</sup>.

**Leo** – No início, eu estava um pouco apreensivo porque queria seguir o roteiro de perguntas de forma correta, mas, com o auxílio de vocês, eu fui aprendendo e me soltando mais. Eu me diverti contando histórias para o meu filho e aprendi a usar estratégias de leitura que até então não conhecia (informação verbal)<sup>51</sup>.

**Natália** – Eu tenho muita dificuldade para concluir uma tarefa [...]. Eu não sei se te contei, mas eu tenho dislexia. Então, participar deste estudo foi um desafio não só para o meu filho, mas para mim [também], porque eu precisava me dedicar e estudar para que tudo ocorresse bem, durante as leituras. Realizar as estratégias, principalmente as lúdicas, foi fácil, o que eu achei difícil foi lembrar de elogiar e expandir o vocabulário (risos). Mas, de modo geral, eu gostei de aprender uma forma mais interessante e sistemática de contar histórias para o meu filho (informação verbal)<sup>52</sup>.

b) Percepção do adulto acerca do comportamento da criança após os procedimentos da pesquisa:

<sup>47</sup> Depoimento de 26 de agosto de 2021.

<sup>48</sup> Depoimento de 1º de outubro de 2021.

<sup>49</sup> Depoimento de 1º de janeiro de 2022.

<sup>50</sup> Depoimento de 20 de agosto de 2021.

<sup>51</sup> Depoimento de 2 de setembro de 2021.

<sup>52</sup> Depoimento de 1º de outubro de 2021.

**Maria** – Eu me surpreendi muito, gurias! Eu não imaginava o quanto o Edu podia avançar com a leitura. As professoras da escolinha também ficaram surpresas, porque ele agora aceita fazer as tarefas e tem demonstrado interesse pelas historinhas, sabe? Outro dia, ele pegou um livro que tínhamos lido na pesquisa e pediu para eu contar a história novamente, e achei esse ato lindo. Para algumas pessoas pode [não] parecer nada, mas para mim isso foi muito significativo, pois mostra que ele começou a gostar de livros, de ouvir histórias (informação verbal)<sup>53</sup>.

**Joana** – Quando o pai dela chega de noite, em casa, ela logo pega algum dos livros que a gente leu e pede para ele ler para ela. Teve um dia que ela pegou um livro que a gente tinha lido na noite anterior e começou a recontar a história para o senhor que deixa a água mineral, aqui (risos). Quando eu não estou muito bem e não leio o livro, ela fica muito chateada e eu tenho que explicar várias vezes que naquele dia eu não estou legal, mas que logo, logo faremos outra leitura (informação verbal)<sup>54</sup>.

**Carla** – Eu vejo o meu filho [como] outra criança, porque agora ele aceita mais ouvir histórias e permanece, na tarefa, até o final. Antes ele ficava muito irritado e eu achava que seria muito difícil fazer a pesquisa. Hoje eu também percebo que ele demonstra curiosidade pelas imagens do livro e pede para que eu realize novamente a leitura, principalmente quando é uma história que ele gostou. Acredito que, se eu continuar fazendo essas estratégias, ele vai se desenvolver mais [ainda,] nesse aspecto (informação verbal)<sup>55</sup>.

**Camila** – Recentemente, ele pegou um dos livros que lemos na pesquisa e pediu para eu ler. Ele sabia [...] a história, mas queria escutar novamente e, além disso, reviver esse momento comigo. Eu fico até emocionada, mas queria que vocês soubessem disso (informação verbal)<sup>56</sup>.

**Leo** – Eu acho que a pesquisa mostrou o quanto o meu filho gosta de livros e de ouvir histórias. Teve um dia que eu estava com ele em um carro, por aplicativo, e ele simplesmente recontou a história que tínhamos ouvido na noite anterior. Eu achei aquilo muito bom, porque percebi que ele entendeu a história ao ponto de querer contar [essa história] novamente (informação verbal)<sup>57</sup>.

**Natália** – Quando eu acabo a história ele fala: “Mamãe, você pode contar a história novamente?”. Ele agora também pede para eu contar uma história quando ele vai dormir. Se eu não tivesse tantos plantões à noite, ele com certeza teria mais historinhas para ouvir. Mas percebo [que] depois da pesquisa ele ficou mais atencioso, curioso e cuidadoso com os livros, e isso é o que importa, no final das contas: saber que a leitura está fazendo parte do cotidiano dele (informação verbal)<sup>58</sup>.

Diante do que foi exposto, percebe-se que as crianças passaram a ter mais interesse por livros, assim como solicitaram aos pais mais momentos de contação de histórias, após a aplicação do protocolo de leitura proposto nesta pesquisa. Além disso, as crianças passaram a recontar as histórias lidas pelos responsáveis (na pesquisa), demonstrando curiosidade para compartilhar as histórias até mesmo com outras pessoas que não necessariamente fazem parte do seu contexto familiar. Cabe destacar que esses dados sugerem que a pesquisa foi de grande valia para os participantes crianças, uma vez que eles passaram a compreender o real

<sup>53</sup> Depoimento de 26 de agosto de 2021.

<sup>54</sup> Depoimento de 1º de outubro de 2021.

<sup>55</sup> Depoimento de 20 de agosto de 2021.

<sup>56</sup> Depoimento de 20 de agosto de 2021.

<sup>57</sup> Depoimento de 2 de setembro de 2021.

<sup>58</sup> Depoimento de 1º de outubro de 2021.

significado do livro, da contação da história e da reprodução de narrativas, que estimula a compreensão oral das leituras que fazem.

## 5 DISCUSSÃO

Ao longo das últimas décadas, observou-se uma preocupação, por parte dos pesquisadores, em investigar boas práticas de intervenção, que favoreçam a vida das pessoas com autismo. Sabe-se que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode acarretar prejuízos à comunicação e interação social do indivíduo por ele acometido, que exhibe então padrões restritivos e repetitivos de interesse e comportamento (APA, 2013), além de dificuldades correlatas à sua compreensão leitora (FRITH, 2004; WHALON et al., 2015; CHIANG; LIN, 2007; MEDEIROS; FLORES, 2016). Destaca-se que, nas suas atividades de leitura, as pessoas com TEA podem apresentar uma série de dificuldades, como: não reconhecer as palavras-chave de um texto, não realizar tomadas de inferência, não atribuir estados mentais aos personagens e ter um baixo entendimento acerca das referências anáforas. Assim, embora as pessoas com autismo possuam maiores habilidades para decodificar as palavras precocemente (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010), os prejuízos supracitados podem resultar na não compreensão das leituras que elas fazem (WILLIAMSON et al., 2015).

Sendo assim, após a implementação de um protocolo de Proleca sob o manejo dos pais, verificou-se que crianças com desenvolvimento típico e com autismo se beneficiaram de técnicas ancoradas na LD, especialmente quando estas visavam estimular o engajamento na tarefa de leitura, a atenção direcionada, o ganho de vocabulário (SILVA, 2018), as iniciativas de respostas espontâneas às perguntas do roteiro e o reconto oral. Os dados obtidos neste estudo são promissores e nos levam a inúmeras reflexões, tendo em vista que problemas de leitura não são exclusivos de pessoas com autismo. Estudos diversos têm revelado a falha dos métodos ao se alfabetizar um grande contingente de alunos, com diversidade de características (TEBEROSKY, 1989; FERREIRO, 1990; SOARES, 2002). A título de esclarecimento, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) constatou, há pouco tempo, que 11 milhões de brasileiros são analfabetos e que boa parte dessas pessoas se encontra na faixa etária de 15 anos ou mais. Além disso, dados recentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) apontam que cerca de 50% dos brasileiros apresentam dificuldades na área da leitura. Isso nos faz pensar que os métodos de alfabetização precisam ser reavaliados, discutidos e estruturados por diferentes atores do campo educacional, na sociedade, para que se construam programas de alfabetização eficazes, que diminuam a alta taxa de analfabetismo existente no país.

Sobre as iniciativas governamentais em prol do combate ao alfabetismo no Brasil, podemos destacar dois programas, a saber: o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (NUNES; WALTER, 2016). O Pró-Letramento objetiva preparar professores para o ensino e aprendizagem de matemática e língua portuguesa, oportunizando-lhes momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico. O Pnaic tem como perspectiva ofertar a proficiência em língua portuguesa e matemática, a todos os estudantes, até o final do terceiro ano do ensino fundamental I (LEAL, 2015). Cabe frisar que esses programas contemplam professores que atuam na educação básica, junto a crianças com faixa etária entre 8 a 9 anos de idade. Logo, é urgente se pensar em ações pedagógicas que favoreçam também o desenvolvimento acadêmico de crianças pequenas, além de jovens e adultos que estejam em fase de alfabetização e letramento.

Frente ao exposto, coloca-se uma questão: será que as práticas de ensino voltadas para o processo de alfabetização e letramento empregadas nas escolas brasileiras precisam ser repensadas? Como escolher uma abordagem pedagógica que melhor favoreça a compreensão leitora dos estudantes com e sem deficiência, em período de alfabetização? Essas e outras perguntas precisam ser discutidas com maior veemência na literatura científica e em espaços formativos, a fim de se buscar soluções e estratégias de ensino que garantam a aprendizagem e cidadania dos educandos. Diante dessas proposições, nota-se que algumas estratégias de leitura, como a LC e a LD, têm mostrado ganhos positivos no que tange ao processo de compreensão leitora de crianças com desenvolvimento típico e com autismo (MULLER, 2021). Vale lembrar que tanto a LC como a LD são consideradas técnicas de leitura oral nas quais o adulto (contador de histórias) lê e formula perguntas estratégicas para uma ou mais crianças de um grupo.

Nota-se, ainda, que, em consonância com os estudos de Whalon, Delano e Hanline (2013), Fleury et al. (2014), Whalon et al. (2015), Walter (2017), Queiroz (2017) e Guevara, Queiroz e Flores (2017), os dados encontrados neste estudo apontaram que as crianças com TEA e desenvolvimento típico, após a realização das leituras, passaram a ser mais engajadas e atentas durante a tarefa de leitura. No experimento realizado por Silva (2018), os comportamentos de atenção direcionada e engajamento na tarefa de leitura também foram observados, especialmente nas fases de intervenção, quando a pesquisadora fazia uso do protocolo de leitura (Proleca). Com isso, infere-se que estratégias de leitura baseadas na LD são animadoras, tendo em vista que diversos pesquisadores, como Bosa (2009), Tomasello (1995), Carvalho et al. (2013) e Montenegro (2007), sinalizam que indivíduos com TEA

apresentam prejuízos em relação à AC. Assim como, no estudo de Mol et al. (2009), foi verificado que todos os participantes aumentaram a frequência de respostas espontâneas às perguntas de vocabulário. Outros estudiosos também evidenciaram esse comportamento, em seus experimentos (KNIGHT; SARTINI, 2014; KNIGHT; BLACHER; EISENHOWER, 2019; CARNAHAN et al., 2011; QUEIROZ et al., 2020).

Para autores como Nunes et al. (2021), as crianças com autismo são mais responsivas ao vocabulário receptivo que ao vocabulário de definição, isto é, apresentam dificuldades para explicar as funções das palavras (DYNIA et al., 2014). A título de esclarecimento, é possível que um adulto mostre a imagem de uma bola e faça a seguinte pergunta para a criança: “O que é isso?”. E que a criança lhe responda: “Bola”. Em seguida, o adulto lhe verbaliza: “Mas para que serve isso?”. E a criança lhe responde: “Para comer”. No exemplo relatado foi plausível observar que, ao invés de responder que a bola servia para chutar, brincar etc., a criança respondeu que ela servia para comer, demonstrando sua dificuldade em relação à função do vocabulário. Destaca-se que, no nosso estudo, o participante Edu, com TEA, teve baixo desempenho acerca do vocabulário de definição, assim como Viny, que apresenta desenvolvimento típico; e Pablo, um sujeito com autismo. Vale destacar que os demais participantes não apresentaram dificuldades em relação a esse tipo de estratégia.

Os suportes visuais foram extremamente importantes para a responsividade das crianças no decorrer das leituras, como também apontam os estudos de Whalon, Delano e Hanline (2013), Whalon et al. (2015), Knight, Blacher e Eisenhower (2019), Walter (2017), Silva, Walter e Nunes (2019). Percebe-se que todas as crianças com TEA necessitaram do suporte de dicas visuais, sobretudo na fase de intervenção, em que utilizaram diferentes níveis de hierarquias. O participante Viny também precisou dos suportes visuais para emitir suas respostas, muitas vezes fazendo uso de diferentes níveis de ajuda. Cabe frisar que os outros participantes com desenvolvimento típico pouco utilizaram os níveis 3 e 4 de suportes visuais, nas suas leituras.

Outro ponto bastante relevante neste nosso estudo refere-se às dificuldades que as crianças com autismo encontraram para atribuir estados mentais aos personagens. Para estudiosos como Baron-Cohen (2000), Zein et al. (2014), Carnahan e Williamson (2010) e Velloso, (2011), a teoria da mente pode ser vista como uma das vertentes que explicam esse déficit cognitivo em indivíduos com autismo. Além do mais, segundo Meyer (2018, p. 39):

Há evidências de dificuldade no reconhecimento das emoções pelos indivíduos com TEA. Emoções complexas envolvem atribuição de uma emoção e de um estado cognitivo simultaneamente e são mais dependentes do contexto e da cultura. Compreender uma emoção complexa demanda que diversas informações sejam

integradas, o que inclui informação semântica, prosódia e análise de indícios visuais não verbais, como postura corporal e expressão facial em uma percepção global coerente.

Ressalta-se que tal comportamento não é exclusivo de crianças com TEA. O participante Viny (desenvolvimento típico, 3 anos de idade) apresentou dificuldades para compreender e responder às perguntas sobre identificação emocional dos personagens. Segundo Meyer (2018), isso se explica porque crianças com 3 anos ou menos de idade não conseguem compreender que as informações podem definir o conhecimento e as crenças de um indivíduo. Diante disso, depreende-se que a intervenção realizada nesta pesquisa não surtiu efeitos consideráveis em relação ao participante Viny pelo fato de a criança não conseguir atribuir estados mentais aos personagens e pela sua não responsividade às perguntas de identificação emocional. Sendo assim, é necessário realizar mais pesquisas em populações com essa faixa etária, a fim de se compreender melhor os impactos dessa intervenção de LD em crianças pequenas.

Outrossim, é preciso dizer que a crença é uma concepção, sobre a realidade, que pode ser verdadeira ou falsa. Assim posto, devemos refletir sobre a importância da compreensão da falsa crença para o desenvolvimento da teoria da mente (ABREU; CARDOSO-MARTINS; BARBOSA, 2014, p. 410) e como a falta de entendimento sobre ela pode prejudicar a compreensão leitora de indivíduos com TEA ou com desenvolvimento típico. Além do mais, entendê-la é “[...] a única prova incontestável de que as crianças conseguem atribuir estados mentais a outras pessoas” (MEYER, 2018, p. 38). Autores como Flavell, Miller e Miller (1999) nos explicam que as crianças tendem a desenvolver o entendimento das falsas crenças a partir dos 5 anos de idade. Cabe destacar, por outro lado, que nem sempre essa compreensão acontece. Com efeito, no estudo de Silva (2018), a criança com TEA e dessa faixa etária não se mostrou responsiva.

Também foi possível observar que a maioria das crianças com desenvolvimento típico e todas as crianças com TEA participantes deste estudo apresentaram dificuldades para responder às perguntas do roteiro na fase de linha de base, embora tenham sido mais responsivas a essas perguntas no decorrer da intervenção. Vale frisar que Pablo foi o único participante com autismo que não emitiu respostas às perguntas de inferência. Esse resultado condiz com a concepção teórica de Perfetti, Landi e Oakhill (2013), que explicam que crianças com autismo podem encontrar dificuldades para realizar inferências, durante a contação da história. Outros estudos, como os de Nation e Norbury (2005), Flores e Ganz (2007) e Lucas e Norbury (2015), também compartilham dessa premissa.

Ademais, com a finalidade de verificar a compreensão leitora das crianças após as leituras, os responsáveis realizaram perguntas estratégicas, o que denominamos *reconto oral*. Com isso, verifica-se que os resultados obtidos neste estudo foram promissores e vão ao encontro dos estudos de Lentin (1990) e Zanotto (2003), sobretudo porque as crianças passaram a recontar as histórias tanto para seus responsáveis como para outras pessoas de fora do ambiente familiar.

Cabe destacar que os responsáveis aprenderam a contar as histórias de uma forma mais divertida, fazendo uso de onomatopeias, variação de entonação, dramatização etc. Eles tornaram-se contadores de história e proporcionaram aos seus filhos não só uma tarefa de leitura, mas um momento prazeroso (BARRETO; SILVA; MELO, 2010; GUERREIRO; CASTANHEIRA; QUEIRÓS, 2007; SILVA, 2018; SILVA; WALTER; NUNES, 2019; (ANDRADE, 2017). Sendo assim, é preciso reverberar que o contador de histórias realiza uma leitura oral e lúdica, proporcionando aos ouvintes um momento de aprendizagem e desenvolvimento da imaginação. Para contar histórias, é necessário ter mais do que um livro na mão: é fundamental SE entender a importância da ludicidade, no momento da leitura. É nesse sentido que podemos observar que o ato de contar histórias é uma prática antiga, pouco discutida na literatura científica, mas bastante presente nas escolas brasileiras, sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental I.

Face ao que foi mencionado, notava-se também o entusiasmo das crianças em querer recontar as histórias, cada uma da sua maneira, fazendo uso da ludicidade, em diversos momentos, para atrair a atenção do ouvinte para o que estavam explanando. Assim como, no estudo de Deliberato, Adurens e Rocha (2021), verificou-se que, quando os adultos (mediadores) contavam as histórias de forma lúdica, eles engajavam as crianças nas leituras, estimulando-as e possibilitando-lhes elaborar narrativas robustas, sobre as histórias.

Os resultados encontrados neste estudo, portanto, são importantes para a literatura científica sobre a relação entre autismo e capacidade de leitura, especialmente porque há poucas pesquisas que se debruçam em estudar práticas de reconto oral e práticas narrativas das crianças, após a implementação de LD, em população com TEA. Além do mais, é válido ressaltar que muitas pesquisas indicam que procedimentos de autoscopia podem beneficiar a aprendizagem e percepção do indivíduo sobre a própria prática (SADALLA; LAROCCA, 2004; NUNES et al., 2020).

No decorrer das sessões de autoscopia, os pais puderam se ver nos vídeos gravados por eles quando das sessões de leitura e tecer comentários sobre a sua atuação, recebendo *feedbacks* em relação às estratégias lúdicas que envolvessem a prática do contador de

histórias. De modo geral, verificou-se que houve uma mudança na postura dos pais em relação às técnicas de leitura ensinadas, bem como acerca da forma de contar histórias. Em adição a isso, destaca-se que a autoscopia e a técnica de *role playing* beneficiaram a compreensão dos pais quanto aos procedimentos de leitura. Para autores como Santos (2003), a utilização do *role playing* durante o curso de formação faz com que os participantes desenvolvam novas habilidades e realizem reflexões sobre questões que precisam melhorar, na sua própria prática. Além disso, infere-se que o envolvimento dos pais na leitura pode ter modificado a sua prática leitora.

Por fim, é preciso relatar os desafios enfrentados pela autora deste estudo, durante o período do doutoramento. Inesperadamente, fomos impactados por uma pandemia que adiou os estudos de diversos pesquisadores, ao redor do mundo. Em março de 2020, todos aqueles que não faziam parte dos serviços essenciais foram instruídos a ficar em casa, objetivando conter a escalada do novo coronavírus no Brasil (AQUINO et al., 2020; WHO, 2020). Com isso, estudos empíricos como este tiveram que ser suspensos, temporariamente (BARROS et al., 2020). Compreendeu-se, com o tempo, que deveríamos mudar a rota e levar o estudo para uma nova esfera social. Sendo assim, a pesquisa, que seria realizada em uma escola pública, no município do Rio de Janeiro, foi transferida para o ambiente familiar, com apoio da comunicação virtual.

Inicialmente, encontramos dificuldades para coletar os dados, sobretudo porque as pessoas não queriam participar de um estudo de forma remota. Naquela época, boa parte dos brasileiros estavam preocupados com a fome, a falta de vacinas, o desemprego e o crescente número de mortes ocasionados pela Covid (COSTA, 2020; MATHIAS; TORRES, 2020). Após algumas desistências, as seis famílias que pesquisamos, de diferentes classes sociais e regiões do país, aceitaram participar. A pesquisadora, juntamente com duas assistentes de pesquisa, prepararam o envio dos livros e materiais para todos os participantes, com o objetivo de engajá-los no experimento. Entendíamos que não poderíamos exigir dos pais funções extras, tampouco despesas que os levassem a desistir do estudo.

Cabe destacar que, enquanto realizávamos a primeira fase do estudo, a pesquisadora e um profissional de TI (programador) desenvolveram o *app* Proleca+, em um período bem curto (100 dias), para nos auxiliar na aplicação do protocolo de leitura. Além disso, observou-se que a maioria dos pais não sabiam lidar com novas tecnologias. Sendo assim, tivemos que realizar inúmeras reuniões sobre o uso do *app*, a instalação de programas de computador e aparelhos de celular com Android, o envio e recorte de vídeos, entre outros assuntos. Era tudo

muito novo para todos e entendíamos que o suporte técnico seria imprescindível, no decorrer da pesquisa.

A realização de um estudo remoto, em um contexto pandêmico, também levou a pesquisadora e as assistentes a trabalharem em horários e dias diversos: sábados, domingos, em horários noturnos... Em quase um ano e meio de coleta de dados, não havia horário determinado para as reuniões, o que não foi saudável para as pesquisadoras, que frequentemente relatavam cansaço pelas longas jornadas de trabalho. Mas, cabe frisar que estávamos adentrando na casa de seis participantes, muitos deles trabalhando em *home-office*, sem horário certo para comer, cuidar dos filhos e, por fim, participar de uma pesquisa. Assim, precisávamos fazer jornada dupla, tendo em vista que as assistentes, além da pesquisadora, trabalhavam também em outros lugares.

Também é necessário ressaltar o impacto da doença na vida dos participantes. Muitos tiveram que se ausentar do estudo porque contraíram o vírus. Além disso, tivemos o caso de uma participante que precisou ser entubada e ficou fora do estudo por quase um mês e meio. Frente ao exposto, percebe-se que a pandemia foi um limitador e pode ter impactado o cronograma e o desenvolvimento da pesquisa. Para finalizar a discussão acerca do impacto da Covid na referida pesquisa, é preciso reiterar o compromisso dos pesquisadores com a saúde mental dos participantes, principalmente porque muitos sentiam-se deprimidos e, constantemente, ligavam para a pesquisadora para falar sobre as angústias que passavam pelo impacto do isolamento social e pelo medo de contrair o coronavírus. Cabe frisar que diversas pesquisas relatam que a Covid-19 pode ter colaborado para que as pessoas, em diferentes regiões do mundo, desenvolvessem transtornos mentais (FARO et al., 2020; SCHMIDT et al., 2020; DANTAS, 2021; BARROS et al., 2020; BEZERRA et al., 2020; USHER; BHULLAR; JACKSON, 2020; LI et al., 2020; SCHONS; MULLER; ALBUQUERQUE, 2022).

Em relação aos efeitos da pandemia nas crianças participantes deste estudo, muitos pais de crianças com autismo frequentemente relatavam que a não ida às terapias e a mudança drástica na rotina de seus filhos desencadearam neles comportamentos de ansiedade, demonstração de frustração, desinteresse pelas atividades acadêmicas, estresse e, em alguns casos, situações de agressividade dentro de casa (SILVA; TOGASHI; ARAÚJO, 2020). Tal fenômeno também foi observado nos estudos de Givigi et al. (2021) e Colizze et al. (2020). Para as autoras, o período de distanciamento social pode ter agravado ainda mais os problemas comportamentais ocasionados pelo autismo.

Igualmente, é preciso frisar que o uso do *app* foi de extrema relevância para a pesquisa porque facilitou o manuseio, a forma de aplicação do protocolo de leitura e a apresentação das

dicas visuais por parte dos participantes adultos. É nessa perspectiva que se destaca a interação das crianças com o aplicativo: todas queriam manusear o *app* durante as leituras, em especial após as perguntas realizadas pelos adultos. De acordo com Prenksy (2012), esse fenômeno ocorre, sobretudo, porque as crianças e jovens de hoje são nativos digitais, ou seja, eles crescem manuseando *tablets/smartphones* desde a mais tenra idade, e a tecnologia é algo muito presente em seu dia a dia. Assim, considera-se que os aplicativos são uma excelente ferramenta e contribuem para uma aprendizagem de qualidade. Diante do que foi exposto, é preciso assegurar que os recursos digitais possam auxiliar os contadores de histórias, bem como professores e outros profissionais, durante as leituras, como em quaisquer outras atividades pedagógicas, não se esquecendo que esse recurso é um meio e que, quando bem explorado, pode favorecer a aprendizagem de inúmeras crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, sabe-se que de 5% a 10% das pessoas com autismo conseguem decodificar palavras, mas apresentam dificuldades para compreender leituras. Dentre os principais desafios dessa situação se encontram a não realização de inferências, a não atribuição de estado mental para os personagens das histórias, o não reconhecimento de palavras-chave em um texto e a dificuldade para juntar as informações e a partir delas criar um sentido para aquilo que se lê. Igualmente, indivíduos com TEA podem encontrar entraves para compreender a função de um vocabulário, estabelecer AC e se envolver em uma tarefa de leitura.

Face ao exposto, sabe-se que estudos científicos em relação às técnicas de LD, Recall e estratégias lúdicas em populações com TEA no Brasil são incipientes. Cabe destacar também que pouco se discute e se escreve sobre as práticas de contação de histórias, embora elas sejam cotidianamente realizadas, nas escolas brasileiras, ao longo de décadas. Diante da escassez de publicações científicas nesse sentido, o presente estudo verificou os efeitos da junção das técnicas supracitadas e percebeu melhoras significativas quanto à compreensão oral da leitura, engajamento na tarefa, ganho de vocabulário, AC e reconto oral das crianças com e sem autismo, durante e após as sessões de leitura.

Também se observou, neste estudo, que o *role playing* e a autoscopia foram aliados na formação leitora dos contadores de história. Isso porque os participantes adultos se sentiram mais confiantes após a implementação desses procedimentos no curso de sua formação e perceberam que o ato de contar histórias perpassava pela imaginação das crianças. Além disso, houve uma reflexão de que a leitura imaginativa é essencial não só para o ouvinte, mas também para aquele que conta a história.

Sendo assim, conclui-se que futuras pesquisas envolvendo o emprego de técnicas de LD, Recall e Proleca com crianças e jovens com e sem autismo devem ser realizadas, sobretudo no âmbito acadêmico, já que a pandemia do novo coronavírus inviabilizou esse procedimento. Deve-se realizar esse tipo de investigação, principalmente, com populações com TEA que apresentem dificuldades complexas de comunicação. Por fim, o uso de aplicativos e/ou recursos digitais pedagógicos consiste em ferramenta de grande valia para o ensino e aprendizagem durante as leituras, uma vez que a tecnologia faz parte do cotidiano da maioria das crianças e jovens brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- ABREU, E. A. O. *Contação de histórias na educação infantil e teoria da mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ABREU, S.; CARDOSO-MARTINS, C.; BARBOSA, C. G. P. A relação entre a atenção compartilhada e a teoria da mente: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 2, p. 409-414, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18831347023>. Acesso em: 6 nov. 2022.
- ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, p. 52-57, 2019.
- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, out./dez. 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4. ed. Washington: APA, 1994.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 5. ed. Washington: APA, 2013.
- ANDRADE, F. J. *A importância do relato de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.
- ANTÃO, J. Y. F. de L. *Uso de jogos de realidade aumentada com controle de movimento para aprimorar o desempenho na alfabetização e tempo de reação em pessoas com transtorno do espectro autista*. 2019. 182 f. Tese (Doutorado em Ciência da Saúde) – Faculdade de Medicina do ABC, Santo André, 2019.
- AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, supl. 1, p. 2.423-2.446, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 1996.

ARNOLD, D. H. et al. Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 2, p. 235-243, 1994.

ASSUMPCÃO JR., F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, supl. 1, p. 37-39, 2000.

BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: a fifteen year review. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (Org.). *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience*. 2. ed. Londres: Oxford University Press, 2000. p. 3-20.

BARONE, L. M. C. A literatura na primeira infância. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 225-231, ago. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862020000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 dez. 2021.

BARRETO, L.; SILVA, N.; MELO, S. A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil. *Webartigos.com*, 27 nov. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-dos-contos-infantis-no-desenvolvimento-da-linguagem-infantil/53228#axzz7k51V0mRf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BARROS, L. M. et al. Estudos experimentais sobre Covid-19: panorama da produção científica mundial. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO01215>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BARROS, M. B. de A. et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de Covid-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 4, set. 2020. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742020000400021&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400021&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 nov. 2022.

BATTISTELLO, V. C. M. et al. A contação de histórias para crianças autistas. *Letras de Hoje*, v. 55, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.3.36496>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BEZERRA, C. B. et al. Impacto psicossocial do isolamento durante pandemia de covid-19 na população brasileira: análise transversal preliminar. *Saúde e Sociedade*, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020200412>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BLEULER, E. *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. Nova York: International University Press, 1950.

BORTOLANZA, A. M. E. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. *Educar em Revista*, v. 35, n. 75, p. 283-303, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65343>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.

BOSA, C. Compreendendo a evolução da comunicação do bebê: implicações para a identificação precoce do autismo. In: HAASE, V. G.; FERREIRA, F. O.; PENNA, F. J. (Org.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Coopmed, 2009. p. 319-328.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>. Acesso em: 10 dez. 2021.

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

BOYLE, S. et al. The Effects of Shared e-Book Reading With Dynamic Text and Speech Output on the Single-Word Reading Skills of Young Children With Developmental Disabilities. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, v. 52, n. 1, p. 426-435, 19 jan. 2021.

BRACKS, M.; CALAZANS, R. A questão diagnóstica e sua implicação na epidemia autística. *Tempo Psicanalítico*, v. 50, n. 2, p. 51-76, jul./dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382018000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382018000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 7, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 maio 1992. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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. 2012b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 8 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

BRAUN, G.; HUGHES, M. T. Examining Teachers Practice: Enhancing Reading Comprehension for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Teacher Education and Educators*, v. 9, n. 3, p. 287-307, 2020.

BROWN, H. M.; CARDY, J. O.; 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.

BURACK, J. A. et al. (Ed.). *The development of autism: Perspectives from theory and research*. Abingdon: Routledge, 2001.

CALDAS, R. C. S.; FLORES, E. P. Leitura dialógica: efeitos sobre a atenção conjunta em crianças autistas. *Acta Comportamentalia*, v. 28, n. 3, p. 411-428, 2020.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CANTON, J. *Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização*. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C. de O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. *Colloquium Humanarum*, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 9 nov. 2022.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. Cognitive and language correlates of hyperlexia: evidence from children with autism spectrum disorders. *Reading & Writing*, v. 23, n. 2, p. 129-145, 2010.

CARNAHAN, C. et al. Langu: age and communication in autism. In: BOUTOT, A.; MYLES, B. S. (Ed.). *Autism education and practice*. Boston: Pearce, 2011. p. 179-200.

CARNAHAN, C.; WILLIAMSON, P. Autism, cognition, and reading. In: CARNAHAN, C.; WILLIAMSON, P. (Ed.). *Quality literacy instruction for students with autism spectrum disorders*. Shawnee Mission: Autism Asperger, 2010. p. 21-44.

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

CARVALHO, F. A. et al. Rastreamento de sinais precoces de transtornos do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 15, n. 2, p. 144-154, 2013.

CHARMAN, T. Why is joint attention a pivotal skill in autism? In: FRITH, U.; HILL, E. L. (Ed.). *Autism: mind and brain*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 67-87.

CHIANG, H. M.; LIN, Y. H. Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 22, n. 4, p. 259-267, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/10883576070220040801>. Acesso em: 9 nov. 2022.

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

COLIZZE, M. et al. Psychosocial and behavioral impact of Covid-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. *Brain Sciences*, v. 10, n. 6, p. 341, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>. Acesso em: 9 nov. 2022.

COOGLE, G. C. et al. A Comparison of Dialogic Reading, Modeling, and Dialogic Reading Plus Modeling. *Infants and Young Children*, v. 33, n. 2, p. 119-131, abr./jun. 2020.

COOGLE, G. C.; FLOYD, K. K.; RAHN, N. L. Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention*, v. 40, n. 4, p. 363-379, 2018.

COSTA, L. L. B.; PADILHA, G. S.; DUARTE, R. H. Os desafios da inclusão da criança autista na educação infantil: a perspectiva da contação de história como mediadora do processo de interação. *Revista Linguagem, Ensino e Educação: Lendu*, v. 5, n. 1, 2021.

COSTA, S. D. S. Pandemia e desemprego no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 54, n. 4, p. 969-978, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200170>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DANTAS, E. S. O. Saúde mental dos profissionais de saúde no Brasil no contexto da pandemia por Covid-19. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 25, supl. 1, p. 200-203, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.200203>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DAVIDSON, M. M.; KAUSHANSKAYA, M.; WEISMER, S. E. Reading comprehension in children with and without ASD: The role of word reading, oral language, and working memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 48, n. 10, p. 3.524-3.541, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>. Acesso em: 9 nov. 2022.

DELIBERATO, D.; ADURENS, F. D. L.; ROCHA, A. N. D. Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto. *Revista Brasileira de*

*Educação Especial*, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>. Acesso em: 1 mar. 2022.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. Narração de histórias: recursos e estratégias com a comunicação alternativa. In: AZONI, C. A. S.; LIRA, J. O. (Org.). *Estratégias e orientações em linguagem: um guia em tempos de Covid-19*. Natal: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. 88-99.

DIATKINE, R. Leituras e desenvolvimento psíquico. In: BARONE, L. M. C.; COSTA, B. H. R.; PORCACCHIA, S. S. (Org.). *O leitor e o texto: a função terapêutica da literatura*. Curitiba: Editora Appris, 2016. p. 33.

DYNIA, J. M. et al. Comparando habilidades de alfabetização emergente e ambiente de alfabetização em casa de crianças com autismo e seus pares. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 34, n. 3, p. 142-153, 2014.

ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARO, A. et al. Covid-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>. Acesso em: 5 nov. 2022.

FERNANDES, Maicris. *Jogo assistivo para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com transtornos do espectro do autismo*. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia em Saúde) – Escola Politécnica, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

FERREIRA, E. *Prevalência de autismo em Santa Catarina: uma visão epidemiológica contribuindo para a inclusão social*. 2008. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos e melodias*. Tradução: Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

FLAVELL, J. L.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. A criança dos 2 aos 6 anos. In: FLAVELL, J. L.; MILLER, P. H.; MILLER, S. (Org.). *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 68-110.

FLEURY, V. P. et al. Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 30, n. 3, p. 273-288, 2014.

FLEURY, V. P.; TOWSON, J. Early Lessons Learned in Designing an Adaptive Shared Reading Intervention for Preschoolers With Autism. *Exceptional Children*, v. 88, n. 1, p. 45-64, out. 2021.

FLORES, M. M.; GANZ, J. B. Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on autism and other developmental disabilities*, Austin, v. 22, n. 1, p. 244-251, nov. 2007.

FLORES, E. P. et al. Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: análise do comportamento verbal dos contadores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, p. 711-720, 2013.

FLORES, E. P.; PIRES, L.; SOUZA, C. B. A. Dialogicreadingof a novel for children: Effectsontextcomprehension. *Paideia*, v. 24, n. 58, p. 243-251, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITH, U. *Autism: explaining the enigma*. 2. ed. Malden: Blackwell, 2004.

\_\_\_\_\_. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Ed.). *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. Londres: Lawrence Erlbaum, 1985.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 440-449.

GARCIA, M.; LAMPREIA, C. Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 300-308, 2011.

GIVIGI, R. C. et al. Efeitos do isolamento na pandemia por Covid-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 24, n. 3, p. 618-640, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p618.8>. Acesso em: 5 nov. 2022.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 233-252, abr./jun. 2016.

GRIGORENKO, E. et al. A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 32, n. 1, p. 3-12, 2002.

GRINDLE, C. et al. Teaching Children with Autism Reading Comprehension Skills Using Online Reading Instruction: Preliminary Evaluation of Headsprout Reading Comprehension. *Journal of International Special Needs Education*, v. 23, n. 1, p. 1-12, 2020.

GUERREIRO, C.; CASTANHEIRA, M.; QUEIRÓS, T. *Livros e leitura: algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia em contexto do espaço lúdico para a infância da ESE de Bragança*. In: PEQUITO, P.; PINHEIRO, A. (Org.). *Quem aprende mais?: reflexões sobre educação de infância*. Serzedo: Edições Gailivro, 2007. p. 169-177.

- GUEVARA, V. L. S.; QUEIROZ, L. R.; FLORES, E. P. Implicações da leitura dialógica em crianças com autismo: um estudo preliminar no contexto escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 17, p. 87-99, 2017.
- HAPPÉ, F.; FRITH, U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 36, n. 1, p. 5-25, 2006.
- HOBSON, P. *The cradle of thought*. Londres: Macmillan, 2002.
- HOGAN, T.; CAIN, K.; SITNER, B. M. Young children's oral language abilities and later reading comprehension. In: SHANAHAN; Timothy; LONIGAN, Christopher. *Early childhood literacy*. Baltimore: Brookes Publishing Co., 2013. p. 217-233.
- HUGHES, V. Epidemiology: Complex disorder. *Nature*, v. 491, n. 7422, p. S2-S3, 1 nov. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL); ITAÚ CULTURAL; IBOPE. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: IPL, 2020.
- JACKSON, E. M.; HANLINE, M. F.; WHALON, K. Adaptando intervenções interativas de leitura compartilhada para jovens aprendizes com transtorno do espectro do autismo: Recall. *Crianças Excepcionais*, ago. 2020.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.
- KAZDIN, A. *Single case research design: methods for clinical and applied settings*. Nova York: Oxford University Press, 1982.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 227-244.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. *A land we can share: Teaching literacy to students with autism*. 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008.
- KNIGHT, E.; BLACHER, J.; EISENHOWER, A. Predicting reading comprehension in young children with autism spectrum disorder. *School Psychology*, v. 34, n. 2, p. 168-177, mar. 2019.

- KNIGHT, V. F.; SARTINI, E. A comprehensive literature review comprehension strategies in core content areas for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 5, p. 1.213-1.229, 2014.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 24, p. 105-114, 2007.
- LANTER, E. et al. Promoting literacy in students with ASD: the basics for the SLP. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 39, p. 33-43, 2008.
- LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, ed. esp., p. 23-44, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19668/10568>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- LEMOS, E. L. M. D. et al. Parents and teachers conceptions about the inclusion of autistic children. *Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.
- LENTIN, L. *A criança e a linguagem oral: ensinar a falar: onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- LI, S. et al. The impact of covid-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active Weibo users. *International Journal Environmental Research Public Health*, Basileia, v. 17, n. 6, 2020.
- LIBERMAN, I. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201-212, 1974.
- LIMA, F. C. D. A. L. Dialogando sobre o processo de alfabetização no contexto de ensino remoto. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 6, p. 1-8, 2020.
- LIMA, F. R. Estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil: gêneses, desenvolvimentos e aplicações no ensino. *Cadernos Cajuína*, v. 4, n. 1, p. 119-137, 2019.
- LIMA, M. C. P.; FONTENELE, T. C. B.; GASPARD, J-L. O sujeito autista como figura da segregação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 113-127, 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672018000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 out. 2021.
- LINDOSO, F. *O Brasil pode ser um país de leitores?: política para cultura, política para o livro*. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- LO, J. Y. T.; SHUM, K. K. M. Brief Report: A Randomized Controlled Trial of the Effects of RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning) for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, n. 6, p. 2.146-2.154, jun. 2021.

- LOPES, B. A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 3, p. 511-526, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0169>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- LUCAS, R.; NORBURY, C. Making inferences from text: it's vocabulary that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 58, p. 1.224-1.232, 2015.
- MACIEL, E. et al. A campanha de vacinação contra o Sars-CoV-2 no Brasil e a invisibilidade das evidências científicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 3, p. 951-956, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.21822021>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- MANSUR, O. M. F. et al. Sinais de alerta para transtorno no espectro do autismo em crianças de 0 a 3 anos. *Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos, Campos dos Goytacazes*, v. 12, n. 3, 2017.
- MANSUR, O. M. F.; NUNES, L. R. O. P. Da detecção de sinais de risco para autismo à intervenção precoce. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 50-67, jan. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922020000100050&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000100050&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 out. 2021.
- MATEUS, A. D. N. B. et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, v. 5, n. 1, p. 54-69, 2014.
- MATHIAS, M.; TORRES, R. O coronavírus encontra um país devastado. *Outra Saúde*, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasaude/o-coronavirus-encontra-um-pais-devastado/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MEDEIROS, F. H.; FLORES, E. P. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. esp., 2016.
- MENDES, B. V. Intervenção psicopedagógica na aquisição da leitura e escrita: desenvolvimento da consciência fonológica. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- MENEZES, M. L. N. *ADL: avaliação do desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: PróFono, 2004.
- MEYER, L. K. da C. *A compreensão de leitura e a teoria da mente em crianças com autismo*. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2018.
- MIRANDA, B. D. M. et al. Desafios no processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de uma criança com TEA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/59825>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MOCHIZUKI, C. S.; LUCIO, P. S. Descompassos e relações entre leitura e escrita em crianças falantes do português: um teste parcial da teoria de UTA Frith. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 18-29, abr. 2021.

MOL, S. E. et al. Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education & Development*, v. 19, n. 1, p. 7-26, 2009.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MONTENEGRO, M. N. *Avaliação e estudo dos comportamentos de orientação social e a atenção compartilhada nos transtornos invasivos do desenvolvimento*. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 21 jan. 2022.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: GALABURDA, Albert M. (Org.). *From reading to neurons: issues in the biology of language and cognition*. Cambridge: The MIT Press, 1989. p. 43-66.

MULLER, K. F. *Intervenção precoce: programa de leitura para crianças com e sem autismo*. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MULLER, K. F.; SCHMIDT, Carlo. Leitura dialógica: um desafio à aprendizagem de crianças com transtorno de espectro autista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Campinas: Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/leitura-dialogica--um-desafio-a-aprendizagem-de-criancas-com-transtorno-de-espectro-autista>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MUNDY, P.; NEWELL, L. Attention, joint attention and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, v. 16, n. 5, p. 269-274, 2007.

NATION, K. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

NATION, K. et al. Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 36, n. 7, p. 911-919, 2006.

NATION, K.; NORBURY, C. F. Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, v. 25, n. 1, p. 21-32, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00004>. Acesso em: 10 nov. 2022.

- NUNES, D. R. P. et al. Effects of Dialogic Reading on the Vocabulary Knowledge of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 69, n. 1, 2022.
- NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, out./dez. 2016.
- NUNES, L. R.; WALTER, C. C. F. Pesquisa experimental em educação especial. In: NUNES, L. R. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. Marília: ABPEE, 2014. p. 27-51.
- NUNES, L. R. D. P. et al. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. In: NUNES, L. R. D. P. (Ed.). *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 15-43. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0003>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- OLIVEIRA, J. J. M. de; SCHMIDT, C.; PENDEZA, D. P. Intervenção implementada pelos pais e empoderamento parental no transtorno do espectro autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020218432>. Acesso em: 8 dez. 2021.
- OLIVEIRA, L. H. G.; BONAMINO, A. Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 415-435, abr./jun. 2015.
- OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultural Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 15-32.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*. 11. ed. Genebra: OMS, 2019.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Programme for International Student Assessment (Pisa): results from Pisa 2018*. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf). Acesso em: 4 mar. 2020.
- ORTON, S. T. *Reading, writing and speech problems in children*. Londres: Chapman and Hall, 1937.
- PAULA, C. S. et al. Autism in Brazil: perspectives from science and society. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 57, n. 1, p. 2-5, 2011.
- PENNINGTON, B. F. Dimensions of executive functions in normal and abnormal development. In: KRASNEGOR, N. A.; LYON, G. R. (Ed.). *Development of the prefrontal cortex: Evolution, neurobiology, and behavior*. Baltimore: Brookes, 1997. p. 265-281.

PENTIMONTI, J. M.; JUSTICE, L. M.; PIASTA, S. B. Sharing books with children. In: SHANAHAN, T.; LONIGAN, C. J. (Ed.). *Early child hood literacy: The National Early Literacy Panel and Beyond*. Towson: Brookes Publishing, 2013.

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.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 245-265.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, v. 1, n. 4, p. 515-526, 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PRENKSY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2012.

\_\_\_\_\_. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, out. 2001.

PRYCHODCO, R.; BITTENCOURT, Z. Redes sociais sobre transtorno do espectro autista no Facebook como suporte interpessoal: implicações nos processos de governança em saúde. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, v. 13, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i4.1670>. Acesso em: 10 nov. 2022.

QUEIROZ, L. R. *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, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

QUEIROZ, L. R. et al. Dialogic Reading: effects on independent verbal responses, verbal and non-verbal initiations, and engagement of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 20, n. 1, p. 47-59, 2020.

RANDI, J.; GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? In: ISRAEL, S. E. et al. (Ed.). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah, NJ, EUA: Erlbaum, 2005. p. 19-40.

RANGEL, E. A. *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional*. 2011. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação em Altos Estudos de Política e Estratégia) – Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, 2011.

REICHOW, B. Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 42, n. 4, p. 512-520, 2011.

RIBEIRO, C. F. et al. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27,

2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>. Acesso em: 5 nov. 2022.

RIBEIRO, S. H. B. *Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo-piloto*. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

RICKETTS, J. et al. Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 43, p. 807-816, 2013.

RIOS, C. et al. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 19, n. 53, p. 325-336, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0146>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROCHA, C. C. et al. O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um centro especializado em reabilitação de uma cidade do sul do Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 29, n. 4, p. 1-20, 2019.

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

ROGOSKI, B. N. et al. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-35482015000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482015000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 7 out. 2021.

RUTTER, M. Infantile autism. In: SHAFFER, D.; ERHARDT, A.; GREENHILL, L. (Org.). *A clinicians guide to child psychiatry*. Nova York: Free-Press, 1985. p. 48-78.

SADALLA, A.; LAROCCA, P. Autoscopía: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 419-433, dez. 2004.

SANTOS, N. A.; SANTANA, E. S.; AMARAL, J. A contação de história como dispositivo para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças autistas. *Revista Philologus*, v. 26, n. 78, 2020.

SANTOS, R. dos. “Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 14, n. 31, 2003.

SCHIRMER, K. et al. Using precision teaching to teach storytelling to a young child with autism. *Journal of Precision Teaching and Celeration*, v. 23, p. 23-26, 2007.

SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SCHONS, A. K.; MULLER, C. T.; ALBUQUERQUE, F. M. P. A pós-Covid-19 e saúde mental: implicações na população. *Conjecturas*, v. 22, n. 4, p. 138-154, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-772-E12>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J. Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, v. 1, n. 1, p. 87-102, 1971.

SILVA, S. P. N. Proleca: Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, S. P. N.; TOGASHI, C. T.; ARAÚJO, M. G. L. Manual de orientação para pais de crianças com TEA em tempos de isolamento social. Rio de Janeiro: Cia do Ebook, 2020.

SILVA, S. P. N.; WALTER, C. C.; NUNES, L. R. O. P. N. Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

SILVA, T. M. *A autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais*. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2002.

SOLARI, E. J. et al. Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism. *Autism*, v. 23, n. 8, p. 1.911-1.926, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362361318812423>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, M. L. de. Educação de jovens e adultos: a alfabetização em perspectiva discursiva. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 4, n. 1, p. 125-141, 2016.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEYER, S., & BOSA, C. A. (2014). Efetividade de um programa de capacitação em identificação precoce do transtorno do espectro do autismo na atenção básica em saúde: contribuições da psicologia. Anais do Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, SP, Brasil, 4.

TAHAN, M. *O homem que calculava*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

TEIXEIRA, G. *Manual do autismo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (Ed.). *Joint attention: its origin and role in development*. Hillsdale, NJ, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

\_\_\_\_\_. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

USHER, K.; BHULLAR, N.; JACKSON, D. Life in the pandemic: social isolation and mental health. *Journal of Clinical Nursing*, Oxford, v. 25, n. 15-16, p. 2.756-2.757, 2020.

VALDEZ-MENCHACA, M. C.; WHITEHURST, G. J. Accelerating language development through picture book reading: systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 6, p. 1.106-1.114, 1992.

VELLOSO, R. L. *Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com a aplicação do teste strange stories traduzido e adaptado para a língua portuguesa*. 2011. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1995.

WALTER, E. *Compreensão oral da leitura em crianças com autismo: uma proposta de intervenção*. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

WALTER, E.; NUNES, D. R. P. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 22, n. 1, p. 27-49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>. Acesso em: 10 nov. 2022.

WHALON, K.; DELANO, M.; 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*, v. 57, n. 2, p. 93-101, 2013.

WHALON, K. et al. The Impact of Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning (Recall). *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AN=edsgcl.422494405&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 7 out. 2021.

WILLIAMSON, P. et al. Improving Comprehension of Narrative Using Character Event Maps for High School Students With Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Special Education*, v. 49, n. 1, p. 28-38, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022466914521301>. Acesso em: 10 nov. 2022.

WILLIAMSON, P.; KORO-LJUNGBERG, M.; BUSSING, R. Analysis of Critical Incidents and Shifting Perspectives: Transitions in Illness Careers Among Adolescents With ADHD. *Qualitative Health Research*, v. 19, n. 3, p. 352-365, 2009.

WING, L. Childhood autism and social class: a question of selection? *British Journal of Psychiatry*, v. 137, p. 410-417, 1980.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Statement on the first meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*. Genebra: WHO, 2020. Disponível em:

[https://www.who.int/news-room/detail/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/23-01-2020-statement-on-the-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 16 abr. 2020.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 78-90, ago. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 out. 2021.

ZANOTTO, M. Recontar histórias: atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 19, n. 74, p. 5-9, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacofabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ZAPPONE, M.; SCRAMIM, C. G.; SOUZA, F. de. O PNBE no contexto de uma pequena história de propostas governamentais de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2., 2003, Campinas. *Anais...* Campinas: [S.n.], 2003. 1 CD-ROM.

ZAQUEU, L.C. C. et al. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2015, v. 31, n. 3 [Acessado 16 Novembro 2022] , pp. 293-302. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-37722015032243293302>>. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032243293302>.

ZEIN, F. el et al. Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 6, p. 1.303-1.322, 2014.



**APÊNDICE B** – Ficha de registro da variável dependente: tipologia de respostas espontâneas corretas (crianças)

Ficha de registro de sessão

Criança: \_\_\_\_\_ . Pesquisadora: Stefhanny Silva.

Pergunta do roteiro	SESSÕES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
<b>TOTAL</b>	Voc.: Fin.: Inf.: Id.: Com.: Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Id.: Com.: Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Id.: Com.: Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Id.: Com.: Rel.: Dis.:	Voc .: Fin. : Inf.: Id.: Com .: Rel. : Dis. :	Voc. : Fin.: Inf.: Id.: Com .: Rel.: Dis.:	Voc. : Fin.: Inf.: Id.: Com .: Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Id.: Com. : Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Id.: Com. : Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Iden: Com.: Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Iden: Com.: Rel.: Dis.:	Voc.: Fin.: Inf.: Iden: Com.: Rel.: Dis.:
<b>Legenda:</b>	<b>Voc.:</b> Vocabulário <b>Fin.:</b> Final aberto <b>Inf.:</b> Inferência <b>Id.:</b> Identificação emocional <b>Com.:</b> Completar <b>Rel.:</b> Relembrar <b>Dis.:</b> Distanciamento <b>Comentários:</b> _____											

### APÊNDICE C – Registro de estratégia lúdica feito pelo responsável

**Obs.:** não se esqueça de **indicar nos comentários** que tipo de comportamento foi usado, por exemplo: no intervalo de 61 a 120 segundos, o responsável usou determinada entonação. Começar a analisar a partir do minuto 2.

**Participante:**

Intervalo de tempo	SESSÃO 1	SESSÃO 2	SESSÃO 3	SESSÃO 4	SESSÃO 5	SESSÃO 6
1-60 s						
61-120 s						
121-180 s						
181-240 s						
241-300 s						
301-360 s						
361-420 s						
421-480 s						
481-540 s						
541-600 s						
601-660 s						
661-721 s						
<b>TOTAL</b>						
<b>Comentários</b>						

Intervalo de tempo	SESSÃO 7	SESSÃO 8	SESSÃO 9	SESSÃO 10	SESSÃO 11	SESSÃO 12
1-60 s						
61-120s						
121-180 s						
181-240 s						
241-300 s						
301-360 s						
361-420 s						
421-480 s						
481-540 s						
541-600 s						
601-660 s						
661-721 s						
<b>TOTAL</b>						
<b>Comentários</b>						

## APÊNDICE D – Registro de atenção direcionada feito pelo responsável

Participante: \_\_\_\_\_

Intervalo de tempo	SESSÃO 1	SESSÃO 2	SESSÃO 3	SESSÃO 4	SESSÃO 5	SESSÃO 6
1-60 s						
61-120 s						
121-180 s						
181-240 s						
241-300 s						
301-360 s						
361-420 s						
421-480 s						
481-540 s						
541-600 s						
601-660 s						
661-721 s						
<b>TOTAL</b>						
<b>Comentários</b>						

Intervalo de tempo	SESSÃO 7	SESSÃO 8	SESSÃO 9	SESSÃO 10	SESSÃO 11	SESSÃO 12
1-60 s						
61-120 s						
121-180 s						
181-240 s						
241-300 s						
301-360 s						
361-420 s						
421-480 s						
481-540 s						
541-600 s						
601-660 s						
661-721 s						
<b>TOTAL</b>						
<b>Comentários</b>						

## APÊNDICE E – Índice de concordância referente à categoria dos comportamentos-alvo dos adultos

Índice de concordância referente as categorias dos comportamentos-alvo dos adultos					
Total de sessões = 72 Índice de Fidedignidade (25% do total das sessões = 18)					
Sessões	Transc	Categoria			
Data		Estratégias lúdicas	Atenção direcionada	Protocolo de leitura	Perguntas do reconto
17/10/2020	Acordos	9	10	10	10
	Desacordos	1	1	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		90%	100%	100%	100%
21/10/2020	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
11/02/2021	Acordos	9	10	10	10
	Desacordos	1	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		90%	100%	100%	100%
17/02/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
04/04/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
23/04/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
28/04/2021	Acordos	9	10	10	10
	Desacordos	1	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		90%	100%	100%	100%
10/05/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
17/05/2021	Acordos	10	7	10	10
	Desacordos	0	3	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	70%	100%	100%
25/06/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
28/06/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
02/07/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
19/07/2021	Acordos	9	10	10	10
	Desacordos	1	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		90%	100%	100%	100%
20/07/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
26/07/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
16/08/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
31/08/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
27/09/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE		100%	100%	100%	100%
SUBTOTAL DO ÍNDICE		77,77%	94,44%	100%	100%
TOTAL DA FIDEDIGNIDADE: 93,05%					

**APÊNDICE F – Índice de concordância referente à categoria dos comportamentos-alvo das crianças**

Índice de concordância referente as categorias dos comportamentos-alvo das crianças					
Total de sessões = 72 Índice de Fidegnidade (25% do total das sessões = 18)					
Sessões	Transc	Categoria			
Data		Engajamento na tarefa	Atenção direcionada	Níveis de ajuda	Tipologia de respostas espontâneas corretas
17/10/2020	Acordos	10	9	10	10
	Desacordos	0	1	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	90%	100%	100%
21/10/2020	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
11/02/2021	Acordos	9	10	10	10
	Desacordos	1	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	90%	100%	100%	100%
17/02/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
04/04/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
23/04/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
28/04/2021	Acordos	8	10	10	10
	Desacordos	2	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	80%	100%	100%	100%
10/05/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
17/05/2021	Acordos	10	8	10	10
	Desacordos	0	2	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	80%	100%	100%
25/06/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
28/06/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
02/07/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
19/07/2021	Acordos	9	10	10	10
	Desacordos	1	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	90%	100%	100%	100%
20/07/2021	Acordos	10	9	10	10
	Desacordos	0	1	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	90%	100%	100%
26/07/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
16/08/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
31/08/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
27/09/2021	Acordos	10	10	10	10
	Desacordos	0	0	0	0
	ÍNDICE DE FIDEDIGNIDADE	100%	100%	100%	100%
	SUBTOTAL DO ÍNDICE	83,30%	83,30%	100%	100%
	TOTAL DA FIDEDIGNIDADE: 91,65%				

## APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas: inicial e final

### ROTEIRO INICIAL PARA ENTREVISTA COM O CUIDADOR

Antes de iniciar, esclareça que a entrevista faz parte de um projeto de tese de doutorado, intitulado ‘ **APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA ORAL EM CRIANÇAS TÍPICAS E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**’ e que os dados coletados serão importantes para a melhor compreensão das estratégias de práticas de leitura em crianças típicas e com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

NOME:
IDADE:
LOCAL:
DATA DA ENTREVISTA:
ENTREVISTADOR:
DURAÇÃO DA ENTREVISTA:
<b>PERGUNTAS</b>
1. Quantos anos tem seu filho?
2. Quanto tempo ele tinha quando começou a balbuciar? E quando ocorreram as primeiras palavras?
3. Quais as formas de comunicação habitual do seu filho? Ex; verbal, gestual...
4. Ele apresenta ecolalia? Ele usa Comunicação alternativa e ampliada?
5. Seu filho compreende comandos simples. Exemplo: ‘me dê a bola’.
6. Como você considera o vocabulário do seu filho?
7. Seu filho compreende situações em que a linguagem verbal é substituída pela gestual? Exemplo: balançar a cabeça para o lado e para o outro - descontentamento por uma ação.
8. Descreva a interação do seu filho com os colegas de turma e/ ou amigos do bairro.
9. Seu filho prefere ficar sozinho ou busca a companhia de outras pessoas para poder se comunicar?
10. Descreva como o seu filho costuma prestar atenção em duas ações/ situações/ objetos concomitantemente?
11. Seu filho costuma permanecer em uma atividade até o final?

### **ROTEIRO FINAL PARA ENTREVISTA COM O CUIDADOR**

Antes de iniciar, esclareça que a entrevista faz parte de um projeto de tese de doutorado, intitulado “ **APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA ORAL EM CRIANÇAS TÍPICAS E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**” e que os dados coletados serão importantes para a melhor compreensão das estratégias de práticas de leitura em crianças típicas e com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

NOME:
IDADE:
LOCAL:
DATA DA ENTREVISTA:
ENTREVISTADOR:
DURAÇÃO DA ENTREVISTA:
<b>PERGUNTAS</b>
1. Você já tinha ouvido falar de autoscopia?
2. Comente como foi se observar na filmagem?
3. Como você considera a capacitação para a sua prática leitora?
4. Você utilizou as estratégias de leitura que foram apresentadas na capacitação?
5. Houve alguma estratégia de leitura que você achou mais difícil? Se sim, comente.
6. Como você se sentiu aplicando o PEEP- hierárquico?
7. Como foi o comportamento do seu filho após a experiência da contação da história?
8. Descreva como foi aplicar os protocolos de leitura?
9. Como você considera o comportamento e comunicação da criança após as sessões de pesquisa?
10. Descreva como foi o comportamento do seu filho após as leituras?
11. Após a pesquisa, como você observa o vocabulário da criança?
12. Após a pesquisa, seu filho procurou você para ler outras histórias?
13. Como você considera as práticas de contação de história?

ANEXO A – *Childhood autism rating scale (Cars)*

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

Nome:	
Prontuário:	Sexo:
Idade:	Data de nascimento:
Data da aplicação:	
Hipótese diagnóstica:	

Escore por categoria

Itens	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, do 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	
<b>Total</b>	

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

Fonte: Elaborado com base em: SCHOPLER; REICHLER, 1971.

**CARS – *Childhood Autism Rating Scale***  
**Escala de Pontuação para Autismo na infância**

Nome: \_\_\_\_\_

<b>I. Relacionamento interpessoal</b>	
1	Sem evidência de dificuldade ou anormalidade na relação com as pessoas: o comportamento da criança é apropriado à sua idade. Alguma timidez, nervosismo ou aborrecimento podem ser observados, mas não em grau atípico.
1.5	
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 tímida, não ser responsiva ao adulto, como seria típico, ou agarrar-se aos pais mais que o normal para crianças da mesma idade.
2.5	
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.
3.5	
4	Relacionamento gravemente anormal: a criança é constantemente indiferente ou se mostra inconsciente diante do que o adulto está fazendo. Ela quase nunca responde ou inicia contato com o adulto. Somente a tentativa mais persistente para atrair a sua atenção tem algum efeito.
<b>Observações:</b>	
<b>II. IMITAÇÃO</b>	
1	Imitação apropriada: a criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos, os quais são apropriados para o seu nível de habilidade.
1.5	
2	Imitação levemente anormal: a criança imita comportamentos simples como bater palmas ou sons verbais únicos, a maior parte do tempo; ocasionalmente, o faz somente após estimulação ou com atraso.
2.5	
3	Imitação moderadamente anormal: a criança imita comportamentos somente parte do tempo e isso requer uma grande dose de persistência ou ajuda do adulto; frequentemente, o faz somente após um tempo (com atraso).
3.5	
4	Imitação gravemente anormal: a criança raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com estímulo e assistência de um adulto.
<b>Observações:</b>	
<b>III. RESPOSTA EMOCIONAL</b>	
1	Resposta emocional apropriada à situação e à idade: a criança demonstra tipo e grau apropriados de resposta emocional, evidenciada por mudança na sua expressão facial, postura e conduta.
1.5	
2	Resposta emocional levemente anormal: a criança ocasionalmente apresenta um tipo ou grau inapropriado de resposta emocional. As suas reações nem sempre estão relacionadas

	a objetos ou eventos que a envolvem.
2.5	
3	Resposta emocional moderadamente anormal: a criança demonstra sinais claros de resposta emocional inadequada (tipo ou grau). As suas reações podem ser inibidas ou excessivas e sem manter relação com a situação. Ela pode fazer caretas, rir ou tornar-se rígida até mesmo quando não há objetos ou eventos produtores de emoção.
3.5	
4	Resposta emocional gravemente anormal: as respostas da criança são raramente apropriadas à 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 ao seu redor de fato mudou.
<b>Observações:</b>	

#### IV. USO DO CORPO

1	Uso do corpo apropriado à idade: a criança move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação de uma criança normal, da mesma idade.
1.5	
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.
2.5	
3	Uso do corpo moderadamente anormal: comportamentos que são claramente estranhos ou incomuns para uma criança dessa idade podem incluir movimentos estranhos com os dedos, postura peculiar do corpo ou mãos, fixar-se em uma parte do corpo, autoagressão, balanceio, agitação dos dedos ou caminhar nas pontas dos pés.
3.5	
4	Uso do corpo gravemente anormal: movimentos intensos ou frequentes do tipo listado anteriormente são sinais de uso corporal gravemente anormal. Esses comportamentos podem persistir, apesar das tentativas de se desencorajá-los ou de envolver a criança em outras atividades.
<b>Observações:</b>	

#### V. USO DE OBJETOS

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.
1.5	
2	Uso e interesse levemente inapropriados por brinquedos ou outros objetos: a criança pode demonstrar um interesse atípico por um brinquedo ou brincar com ele de maneira inadequadamente pueril (por exemplo: a criança 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 com usá-los de maneira estranha. Ela pode focalizar em alguma parte insignificante do brinquedo, tornar-se fascinada com a luz que ele reflete, 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 anteriores com maior frequência e intensidade. É difícil distrair a criança quando ela está ocupada com essas atividades inadequadas.

**Observações:****VI. ADAPTAÇÃO A MUDANÇAS**

1	Resposta apropriada a mudanças: se a criança pode perceber ou comentar as mudanças na sua rotina, ela é capaz de aceitar essas 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 à sua idade. A sua visão é utilizada em conjunto com outros sentidos, como forma de ela explorar um objeto novo.
1.5	
2	Resposta visual levemente anormal: a criança deve ocasionalmente ser lembrada de olhar para os objetos em torno. A criança pode estar mais interessada em olhar espelhos ou a iluminação, pode eventualmente ficar olhando para o vazio ou pode evitar olhar as pessoas nos olhos.
2.5	
3	Resposta visual moderadamente anormal: a criança deve ser lembrada frequentemente 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.
3.5	
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 como as antes descritas.

**Observações:****VIII. RESPOSTA AUDITIVA**

1	Resposta auditiva apropriada: o comportamento auditivo da criança é normal e adequado à idade. A audição dela é utilizada conjuntamente com outros sentidos.
1.5	
2	Resposta auditiva levemente anormal: pode haver ausência de resposta ou reação levemente exagerada a certos sons. Respostas a sons podem ser atrasadas e os sons podem necessitar de repetição para se atrair a atenção da criança. A criança pode ser distraída por sons externos.
2.5	
3	Resposta auditiva moderadamente anormal: a resposta da criança aos sons é variável.

3.5 Frequentemente ela ignora o som nos primeiros momentos em que é emitido. Pode assustar-se ou cobrir as orelhas, ao ouvir alguns sons diários.

4 Resposta auditiva gravemente anormal: a criança sobrerreage ou sub-reage aos sons num grau extremamente evidente, independentemente do tipo de som.

**Observações:**

### **IX. RESPOSTA AO PALADAR, AO OLFATO E AO TATO**

1 Uso e resposta normais: a criança explora novos objetos de um modo apropriado à idade, geralmente os sentindo ou olhando. Paladar ou olfato podem ser usados, quando apropriados. Ao reagir a uma dor pequena, a criança expressa desconforto mas não exageradamente.

1.5

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.

2.5

3 Uso e resposta moderadamente anormais: a criança pode se mostrar moderadamente preocupada com tocar, cheirar ou provar objetos ou pessoas. A criança pode reagir muito ou pouco à dor.

3.5

4 Uso e resposta gravemente anormais: a criança se mostra preocupada com 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:**

### **X. MEDO OU NERVOSISMO**

1 Medo ou nervosismo normal: o comportamento da criança é adequado às 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 quando precisa demonstrar adequado respeito diante de perigos que outras crianças da mesma idade evitam.

**Observações:**

### **XI. COMUNICAÇÃO VERBAL**

1 Comunicação verbal normal, idade e situação apropriadas.

1.5

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 se mostrar 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 certas frases.

---

**Observações:**

---

**XII. COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**

- 1 Uso normal da comunicação não verbal apropriada para a idade e a situação.
- 1.5  
2 Uso da comunicação não verbal levemente anormal: uso imaturo da comunicação não verbal; a criança 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 em geral aponta ou gesticula mais especificamente para indicar o que quer.
- 2.5  
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 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.

**Observações:**

**XIII. NÍVEL DE ATIVIDADE**

- 1 Nível de atividade normal para idade e circunstância. A criança não é nem mais nem menos ativa que uma criança da mesma idade, diante de uma situação similar.
- 1.5  
2 Nível de atividade levemente anormal: a criança pode tanto se mostrar um pouco irrequieta quanto preguiçosa e mover-se lentamente algumas vezes. O nível de atividade da criança interfere pouco na sua *performance*.
- 2.5  
3 Nível de atividade moderadamente anormal: a criança pode se mostrar 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 se revelar bastante letárgica e necessitar de um grande estímulo para mover-se.
- 3.5  
4 Nível de atividade gravemente anormal: a criança exhibe extremos de atividade ou inatividade e pode até mesmo mudar de um extremo ao outro frequentemente.

---

**Observações:**

#### **XIV. NÍVEL E COERÊNCIA DA RESPOSTA INTELECTUAL**

1	A inteligência da criança 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 atípicos.
1.5	
2	Funcionamento intelectual levemente anormal: a criança não é tão inteligente quanto uma típica criança da mesma idade; as suas 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 de a criança não se mostrar 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.
<b>Observações:</b>	

#### **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 certo 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.
<b>Observações:</b>	

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 – severamente anormal, admitindo-se intervalos de 0,5 ponto. A soma da pontuação dos 15 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 B – Avaliação do desenvolvimento da linguagem (ADL)**

## Protocolo de Avaliação e Pontuação

Nome \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento \_\_\_\_\_ Data de Avaliação \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_  
 Nome do Pai \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
 Nome da mãe \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
 Endereço \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_  
 Colégio \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Cálculo dos Escores		
Linguagem Receptiva	Última tarefa correta	
	Menos o total de respostas corretas	
	Linguagem receptiva: escore bruto	
Linguagem Expressiva	Última tarefa correta	
	Menos o total de respostas corretas	
	Linguagem expressiva: escore bruto	
Linguagem Global	Escore padrão de linguagem receptiva	
	Mais o escore padrão de linguagem expressiva	
	Total	
	Escore padrão de linguagem global	

	Ano	Mês
Data do Teste		
Data de Nascimento		
Idade Cronológica		

Observação do comportamento:

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

---



---



---



---

**De 5 anos até 5 anos e 11 meses**

LINGUAGEM RECEPTIVA

33. Compreende sentenças na voz passiva. \_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 40 e 41.

Olha estas figuras com atenção. Agora mostre...

- a) A menina foi beijada pelo menino \_\_\_\_\_.
- b) O menino foi empurrado pela menina \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 acertos.

34. Compreende conceitos de quantidade. \_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 42.

Joana cortou uma laranja ao meio...

- a) Mostre a metade da laranja \_\_\_\_\_.
- b) Mostre a laranja inteira \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 acertos.

35. Identifica diferenças. \_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 43.

Qual deles tem...

- a) As orelhas grandes \_\_\_\_\_.
- b) Um rabo fino e comprido \_\_\_\_\_.
- c) Um rabo grosso \_\_\_\_\_.
- d) Bico pequeno \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 acertos.

36. Compreende conceitos de sentenças de tempo. \_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 44.

Preste atenção nestas figuras. Este menino está se arrumando para sair.

- a) O que ele botou por último? \_\_\_\_\_.
- b) O que ele botou primeiro? \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 corretas

### De 5 anos até 5 anos e 11 meses

#### LINGUAGEM EXPRESSIVA

33. Adquiriu palavras que expressam quantidade. \_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 70.

- a) O copo desta menina tem muito suco e o desta menina tem \_\_\_\_\_ (pouco).
- b) O prato deste menino tem muita pipoca e o deste tem \_\_\_\_\_ (mais, muita).

1 ponto = 1 acerto.

34. Habilidade para buscar palavras dentro de uma categoria. \_\_\_\_

Marque 1 minuto e escreva os nomes que a criança disser neste período.

- a) Diga o nome de todas as comidas que você se lembrar, até eu pedir para parar.  
\_\_\_\_\_.
- b) Diga o nome de todos os bichos que você se lembrar, até eu pedir para parar.  
\_\_\_\_\_.

1 ponto = nomeia pelo menos 6 animais ou comidas em 1 minuto.

35. Habilidade para solucionar e responder a questões sobre situações-problemas.

\_\_\_\_\_.

- a) O que você faz quando perde o seu brinquedo? \_\_\_\_\_.
- b) O que faz antes de atravessar a rua? \_\_\_\_\_.

1 ponto = 1 acerto, se a criança responder com lógica.

36. Conta uma estória diante de gravuras e quadrinhos. \_\_\_\_

Material: *Manual de figuras*, p. 71-72

(A examinadora anota o que a criança falar, no verso da página).  
 Diga: Esta é uma estória sobre um menino que quer ir ao jogo de futebol com o pai.  
 Olhe os quadrinhos e conte uma estorinha para mim.  
 (1 ponto = se a criança conta a estória com lógica ou descreve as figuras seguindo sua sequência).

### De 6 anos até 6 anos e 11 meses

#### LINGUAGEM RECEPTIVA

37. Faz cálculo de soma e subtração até 5.

- a) Se você tem 3 balas e comeu 1, com quantas você ficou? \_\_\_\_\_.  
 b) Se você tem 2 lápis e eu lhe dou mais 2, com quantos lápis você vai ficar?  
 \_\_\_\_\_.

c) Se você tem 3 balas e eu lhe dou mais 2, com quantas você vai ficar? \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 acertos, se ela mostra com os dedos o número ou diz a resposta.

38. Compreende conceito de velocidade. \_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 45.

Estas figuras mostram animais e transportes que se movem com velocidades diferentes.

\_\_\_\_\_.

- a) Mostre o transporte que é mais rápido. \_\_\_\_\_.  
 b) Mostre o bicho que é mais lento. \_\_\_\_\_.

1 ponto = 1 acerto.

39. Relação espacial. \_\_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 46-48.

Olhe a figura deste menino empinando pipas.

- a) Mostre as pipas que estão longe do menino. \_\_\_\_\_.

Olhe as figuras destes bichinhos.

- b) Mostre o bichinho que está entre o gato e o cachorro. \_\_\_\_\_.  
 c) Mostre o macaco que está perto do leão. \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 acertos.

40. Relação temporal. \_\_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 49-50.

- a) Depois de apontar para o amarelo, aponte para o gato branco. \_\_\_\_\_.  
 b) Antes de apontar para o elefante, aponte para o gato e o jacaré. \_\_\_\_\_.  
 1 ponto = 2 acertos.

### De 6 anos até 6 anos e 11 meses

#### LINGUAGEM EXPRESSIVA

37. Habilidade para definir as palavras. \_\_\_\_\_.

Diga duas coisas que sabe sobre...

- a) A banana \_\_\_\_\_.  
 b) O celular \_\_\_\_\_.  
 c) O ônibus \_\_\_\_\_.

(1 ponto = 2 acertos. A criança tem que descrever pelo menos uma característica do objeto).

38. Completa analogias. \_\_\_\_.

Eu vou falar uma frase e queria que você a terminasse para mim:

- a) O gato é pequeno, o leão é \_\_\_\_\_.  
 b) O sorvete é gelado, o café é \_\_\_\_\_.

c) A planta é verde, o céu é \_\_\_\_\_.

1 ponto = 2 acertos.

39. Faz derivação de palavras (acrescenta-lhes sufixos). \_\_\_\_\_.

Material. *Manual de figuras*, p. 73.

Este homem está trabalhando, logo ele é trabalhador. \_\_\_\_\_.

a) Esta mulher canta, logo ela é uma \_\_\_\_\_.

b) Este homem joga, logo ele é um \_\_\_\_\_.

c) Este homem pinta, logo ele é um \_\_\_\_\_.

40. Memória. \_\_\_\_.

1. Breno cai quando joga bola. Mas levanta e continua jogando.

Quando sua mãe pergunta: “Breno, você machucou o joelho?”, ele começa a chorar. \_\_\_\_\_.

a) O que acontece quando Breno joga bola? \_\_\_\_\_.

b) O que Breno faz quando sua mãe pergunta se ele machucou o joelho? \_\_\_\_\_.

2. Surpresa! Hoje a sobremesa é sorvete, mas tem que comer tudo!

Paulinho diz: “Oba! Já acabei de comer!”.

a) O que Paulinho falou? \_\_\_\_\_.

b) O que Ana falou? \_\_\_\_\_.

(1 ponto se a criança repetir a frase corretamente).

Observações: o teste de ADL pode ser aplicado em crianças na faixa etária de 1 a 6 anos e 11 meses de idade. Para fins de investigação, o teste será aplicado em crianças com TEA, com idade de 5 a 6 anos e 11 meses de idade.

Fonte: Elaborado com base em MENEZES, 2004.

**ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido: informações para os pais**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

**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 “Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo”. Seu/sua filho/a foi selecionado/a com base nos seguintes critérios: a) ter entre 3 a 5 anos de idade. Em casos de crianças com autismo, faz-se necessário também apresentar diagnóstico de TEA, bem como ser verbal e abrigar grau de comprometimento que não seja severo.

Os objetivos deste estudo são: a) averiguar os efeitos dos procedimentos do programa de leitura dialógica denominado Proleca, que é um conjunto de estratégias de leitura oral compartilhada com crianças com e sem autismo; b) verificar o ganho de vocabulário compreensivo e expressivo da criança após as sessões de leitura oral. O estudo terá a duração de, no máximo, 12 meses.

A participação de seu/sua filho/a na pesquisa consistirá em: (a) ser observado/a e filmado/a no desempenho de diversas atividades interventivas de leitura. Também serão realizadas perguntas acerca do livro lido, com o objetivo de saber se a criança compreende os vocabulários (expressivo e receptivo) nele contidos. Imagens aleatórias e sem ser do livro também serão mostradas, com o objetivo de observar a resposta da criança acerca do vocabulário expressivo e receptivo.

A sua participação como responsável consistirá em: a) estar/levar o filho ao local do estudo (casa ou escola); b) participar de reuniões organizadas pela pesquisadora; e c) responder às possíveis entrevistas semiestruturadas.

Os riscos relacionados à participação de seu/sua filho/a na pesquisa envolvem possível intranquilidade ou ansiedade nos momentos de observação, de aplicação dos instrumentos de avaliação ou de videofilmagem. 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 familiar 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 sua capacidade de comunicação e de compreensão leitora, possibilitando futuras intervenções, de participar prazerosamente de momentos de contação de histórias com o cuidador, de ampliar seu vocabulário, de aumentar o tempo de atenção compartilhada, de aprender a realizar inferências e de melhorar a compreensão oral da leitura.

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 a sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Não haverá nenhum gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação nele.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as formas interventivas de leitura. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores estratégias de ensino de leitura. Os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, bem como em eventos, periódicos científicos e em exposições 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 com 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 Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, pelos telefones: 2122689154 (casa), 25877535 (Uerj) ou, ainda, 21988632184 (celular), e pelo *e-mail* leilareginanunes@gmail.com; e Stefhanny Silva, pelos telefones 2138998777 (casa), 2125877535 (Uerj) ou, ainda, 21969147131 (celular), e pelo *e-mail* stefhannyp@gmail.com; ou mesmo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj, localizado na Rua S. Francisco Xavier, 524, sala 12.037, bloco F, Maracanã. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da Uerj, localizado no mesmo endereço anterior, mas na sala

3.018, bloco E, 3º andar ou acessível pelo *e-mail*: *etica@uerj.br* ou pelo telefone: 2123342180. Nosso horário, de segunda à sexta, é das 10h às 16h.

*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/a de que a participação é voluntária, de que não será remunerada e de 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, na pesquisa, 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 2020.*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do/a pai/mãe ou responsável*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Nome do/a pai/mãe ou responsável*

\_\_\_\_\_  
*Nome da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Nome da pesquisadora*

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



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento dos Pais para Filmagem dos Filhos e Gravação de Entrevista**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado/a, 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 na pesquisa intitulada “Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo” conduzida pelas pesquisadoras Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e doutoranda Stephanny Silva, concordo que meu/minha filho/a seja filmado/a realizando atividades em casa e/ou na escola onde estuda.

Concordo com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa (filmagens, gravações e imagens) em eventos e em publicações científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Nome do/a pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_  
Nome da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Nome da pesquisadora

**ANEXO E – Termo de consentimento de familiar para realização da pesquisa**



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento de Familiar para realização da pesquisa “Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo”**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), na condição de familiar (pai e/ou mãe) \_\_\_\_\_, no uso de minhas atribuições e na forma da lei, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo”, conduzida pela pesquisadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes e pela doutoranda Stefhanny Silva, concordo que as atividades desenvolvidas na minha casa sejam filmadas pelas pesquisadoras e sua assistente de pesquisa. Recebi esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem empregados pelas pesquisadoras e estou ciente de que tenho liberdade de recusar ou retirar este consentimento, sem nenhuma 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 pesquisa.**

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do/a familiar*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Nome do/a familiar*

\_\_\_\_\_  
*Nome da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Nome da pesquisadora*

**ANEXO F – Termo de consentimento livre e esclarecido: informações para os familiares que irão aplicar procedimentos de intervenção**



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: informações para os familiares que irão aplicar procedimentos de intervenção**

Prezado/a familiar:

Estamos convidando você a participar da pesquisa “Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo”. Você foi selecionado/a com base nos seguintes critérios: a) ter entre 20 a 60 anos de idade; b) ter disponibilidade de participar dos encontros com as pesquisadoras; c) ter interesse em fazer parte do projeto, aprendendo mais sobre o programa de leitura dialógica denominado Proleca, que é um conjunto de estratégias de leitura oral compartilhada; d) e ser responsável por uma criança entre 3 a 6 anos e frequentando o ensino regular.

Os objetivos deste estudo são: a) verificar o impacto da implementação da autoscopia no desempenho dos familiares, durante as leituras; b) averiguar os efeitos da introdução das estratégias de leitura simples e do Recall na compreensão oral da leitura por parte de crianças com ou sem autismo. O estudo terá a duração de, no máximo, 12 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a) participar dos encontros com as pesquisadoras, tanto presencialmente como por Skype, no período das sessões experimentais; b) ser observado/a e filmado/a no desempenho de diversas atividades interventivas de leitura simples e do Recall, em suas residência; e c) responder às entrevistas semiestruturadas iniciais e finais sobre práticas interventivas de leitura baseada em evidências empíricas.

Você poderá sentir-se constrangido/a por ter uma assistente de pesquisa fazendo registro e filmagem das práticas interventivas de leitura desenvolvidas por você, na sua casa. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com a pesquisadora e sua assistente sobre melhores práticas de leitura para crianças pequenas, ter sugestões e dicas de melhorar sua forma de atuar com crianças durante as leituras, ter a possibilidade de perceber os progressos e as dificuldades das crianças; b) ler textos sobre

programas interventivos e compreensão da leitura; c) fazer parte da equipe de pesquisa; d) e ser coautor/a nas publicações resultantes deste estudo.

**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 a sua relação com a pesquisadora e sua equipe. Não haverá nenhum gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no estudo.**

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 para os participantes da pesquisa, bem como em eventos, periódicos científicos e exibições 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 com 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 Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, pelos telefones: 2122689154 (casa), 25877535 (Uerj) ou, ainda, 21988632184 (celular), e pelo *e-mail* leilareginanunes@gmail.com; e Stefhanny Silva, pelos telefones 2138998777 (casa), 2125877535 (Uerj) ou, ainda, 21969147131 (celular), e pelo *e-mail* stefhannyp@gmail.com; ou mesmo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj, localizado na Rua S. Francisco Xavier, 524, sala 12.037, bloco F, Maracanã. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da Uerj, localizado no mesmo endereço anterior, mas na sala 3.018, bloco E, 3º andar ou acessível pelo *e-mail*: etica@uerj.br ou pelo telefone: 2123342180. Nosso horário, de segunda à sexta, é das 10h às 16h.

*Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar dela. Eu fui informado/a de que a participação é voluntária, que ela 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 2020.

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do/a familiar*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Nome do/a familiar*

\_\_\_\_\_  
*Nome da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora*

\_\_\_\_\_  
*Nome da pesquisadora*