



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Glaysane Peres Carrilho de Souza

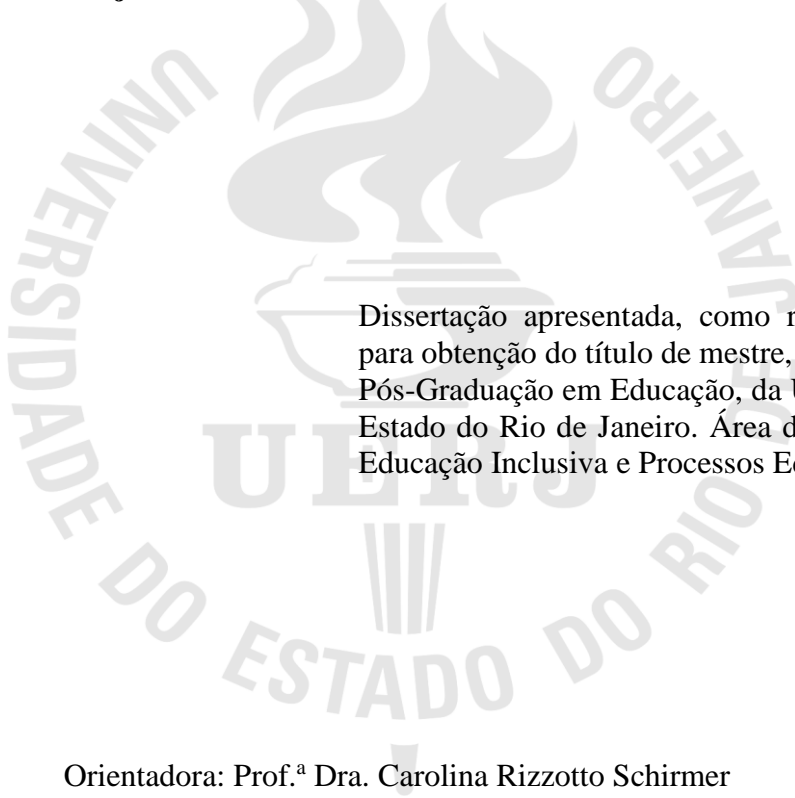
**Aplicação do Proleca junto a um aluno com TEA no contexto escolar estudo  
de caso**

Rio de Janeiro

2024

Glaysane Peres Carrilho de Souza

**Aplicação do Proleca junto a um aluno com TEA no contexto escolar: estudo de caso**



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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina Rizzotto Schirmer

Rio de Janeiro

2024

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

S729 Souza, Glaysane Peres Carrilho de  
Aplicação do Proleca junto a um aluno com TEA no contexto escolar: estudo de caso / Glaysane Peres Carrilho de Souza . – 2024.  
158 f.

Orientadora: Caroline Rizzotto Schirmer  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Autismo – Teses. 3. Arte de contar histórias – Teses. 4. Educação inclusiva – Teses. I. Schirmer, Caroline Rizzotto. 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 dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Glaysane Peres Carrilho de Souza

**Aplicação do Proleca junto a um aluno com TEA no contexto escolar: estudo de caso**

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

Aprovada em 08 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Caroline Rizzotto Schirmer (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

---

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

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Gerusa Ferreira Lourenço

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu querido e amado pai que sempre esteve ao meu lado torcendo para a minha aprovação no mestrado. Pai, você foi o meu maior exemplo de luta e perseverança no alcance dos nossos sonhos. À você, dedico com todo amor, a conquista da minha tão sonhada dissertação de mestrado. Obrigada por todo apoio nos momentos de medos, incertezas e inseguranças. Em cada etapa deste estudo eu tinha certeza que você estava ao meu lado!

Francisco Carrilho de Souza.

## AGRADECIMENTOS

À Deus: É tão grandioso olhar para trás e sentir a presença de Deus na minha vida, nos pequenos detalhes. Obrigada, querido e amado Pai por todo amparo!

À minha família: Agradeço aos meus queridos e amados pais, Francisco Carrilho de Souza e Francisca Mirtes Peres Carrilho de Souza, por todo apoio, amor e suporte. Obrigada por vibrarem comigo o alcance dos meus sonhos. Junto aos meus pais, também gostaria de agradecer a minha irmã, Crislane Peres Carrilho de Souza, pelas palavras de sabedoria, pela paciência em me escutar e por acreditar em mim! Obrigada, irmã! Eu amo vocês!

Ao meu marido: Pedro, compartilhar a vida ao seu lado foi demasiadamente importante na conclusão deste estudo. Lembro-me que quando lhe disse que fui aprovada no mestrado, você vibrou junto comigo. Hoje, com a conclusão da minha dissertação, você seguiu firme a minha mão até o fim, apoiando-me e auxiliando-me no que foi preciso. Obrigada por tanto, meu amor! Eu te amo!

Às minhas amadas orientadoras: Dr<sup>a</sup>. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes (*in memoriam*) e Dr<sup>a</sup>. Carolina Rizotto Schirmer, agradeço a confiança, escuta, paciência e sabedoria. Eterna gratidão a vocês!

Às minhas amigas da UERJ/Lateca: À vocês, gostaria de agradecer os lindos momentos compartilhados. Stefhanny, obrigada por confiar em mim! Maria Gabriela, obrigada por todo auxílio neste estudo. Fabiana, pelos conselhos e momentos de alegrias. Grazielle e Juliana, agradeço a paciência em me escutar e auxiliar-me nesse processo. À Vanessa e Leila, agradeço os bons momentos e alegrias compartilhadas!

Às minhas amigas: Isis, Joyce e Larissa, agradeço por vibrarem comigo a realização das minhas conquistas! Amo vocês!

À minha professora do mestrado: Dr<sup>a</sup>. Catia Crivelenti de Figueiredo Walter, obrigada por todos os ensinamentos.

Ao meu psicólogo: Messias, agradeço a escuta e acolhida em todos os momentos do início até a conclusão do meu mestrado. Suas palavras foram essenciais neste processo!

Ao CAp UERJ: Agradeço pela possibilidade em realizar o meu estudo na instituição. Agradeço também aos professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Em especial, gostaria de agradecer a Dr<sup>a</sup>. Mara Monteiro da Cruz por todo auxílio e suporte.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

## RESUMO

SOUZA, Glaydsane Peres Carrilho de. *Aplicação do Proleca junto a um aluno com TEA no contexto escolar: estudo de caso*. 2024. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O desenvolvimento da leitura é considerado uma habilidade fundamental no ambiente escolar. A aquisição do ato de ler permite a construção de aprendizagens que envolvem habilidades funcionais, sociais e acadêmicas. Embora muitos estudantes com desenvolvimento típico adquiram essas habilidades com certa facilidade, crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA, frequentemente demonstram dificuldades na aprendizagem da compreensão da leitura oral. A literatura científica tem apontado que a prática de contação de histórias atreladas às técnicas da leitura dialógica e da leitura compartilhada tem promovido resultados positivos nesta população, principalmente no uso da atenção compartilhada, no engajamento da tarefa e tomadas de inferência. Com base nisso, o presente estudo tem como objetivo investigar os efeitos do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - Proleca na intervenção de um estudante com autismo, no ambiente escolar. O Programa consiste no conjunto de estratégias do *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning - Recall* atreladas às práticas de contação de história e o reconto. Participaram do estudo uma criança com autismo, com 10 anos de idade, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I, e a pesquisadora. Além disso, os docentes do núcleo comum e do atendimento educacional especializado, bem como a família do estudante, participaram contribuindo com informações acerca da competência leitora da criança. Foi empregado um delineamento quase-experimental intrassujeito, do tipo A-B-A. Os resultados apontam que com a intervenção do Proleca a criança diminuiu o seu tempo fora da tarefa, além de interagir mais durante a contação de histórias. Igualmente, também houve o aumento de respostas espontâneas corretas referente às perguntas desenvolvidas para cada livro lido seguindo a proposta de roteiro do programa. Os achados também apontam ganho no vocabulário receptivo e expressivo. Por fim, a criança passou a recontar histórias após as sessões de leitura, incluindo a contação na sala de aula para os colegas e professores. Diante do exposto, sugere-se mais investigações envolvendo o Proleca, em contextos regulares de ensino e com mais participantes, sendo aplicados por docentes, a fim de que haja um uso expressivo das estratégias interventivas no interior das salas de aula, de forma que possam atender a todos os alunos.

Palavras-chave: Autismo. Compreensão da leitura oral. Contação de história. Ambiente escolar.

## ABSTRACT

SOUZA, Glaydsane Peres Carrilho de. *Application of Proleca to a student with ASD in the school context: a case study*. 2024. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The development of reading is considered a fundamental skill in the school environment because the acquisition of reading allows the construction of functional, social, and academic learning. While many students with typical development acquire these skills with relative ease, children with Autism Spectrum Disorder (ASD) often demonstrate difficulties in learning oral reading comprehension. Scientific literature has indicated that the practice of storytelling combined with dialogic reading and shared reading techniques has yielded positive results in this population, particularly in the use of shared attention, task engagement, and inference-making. Based on this, the present study aims to investigate the effects of the Reading and Communication Program for Children with Autism (Proleca) in the intervention of a student with autism in the school environment. The Proleca consists of a set of strategies from Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning - Recall, combined with storytelling practices. The study involved a 10-year-old child with autism, attending the 5th grade of Elementary School I, and the researcher. In addition, regular education and special education teachers, as well as the student's family, participated by providing information about the child's reading competence. A quasi-experimental within-subject design of the A-B-A type was employed. The results indicate that with the intervention of the Proleca, the child significantly increased engagement time in the task and interacted more during storytelling. Similarly, there was an increase in correct spontaneous responses to the questions in the script developed for each book read. The findings also show higher scores in receptive and expressive vocabulary with the post-study assessment instruments. Finally, the child began to retell stories after the reading sessions. In light of the above, further investigations of Proleca in regular teaching contexts and with more participants, applied by teachers, are suggested to ensure an expressive use of intervention strategies within classrooms that can benefit all students.

Keywords: Autism, oral reading comprehension, storytelling, school environment.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Hierarquia dos níveis de ajudas visuais oferecidos pelo Recall (Peep Hierárquico).....	44
Figura 2 –	Funcionamento do aplicativo Proleca +.....	50
Figura 3 –	Canto da leitura.....	60
Figura 4 –	Materiais e recursos utilizados no estudo.....	60
Figura 5 –	Participante Jhonny no café literário da sua escola.....	85
Figura 6 –	Número de ocorrências de respostas espontâneas corretas nas fases de Linha de Base, Intervenção e Linha de Base.....	93
Figura 7 –	Número de frequência de iniciativas de interação à contação de história nas fases de Linha de Base, Intervenção e Linha de Base .....	94
Figura 8 –	Exemplo de comportamento fora da tarefa .....	95
Figura 9 –	Percentual de tempo fora da tarefa nas fases de Linha de Base, Intervenção e Linha de Base .....	97
Figura 10 –	Respostas ao uso do Peep Hierárquico nas fases de Linha de Base, Intervenção e Linha de Base .....	97
Figura 11 –	Tipologia das respostas espontâneas corretas nas fases de Linha de Base, Intervenção e Linha de Base .....	99
Figura 12 –	Registros da aplicação da generalização.....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Revisão da literatura acerca de autismo e compreensão da leitura na escola	31
Quadro 2 –	Estratégias do Crowd e do Peer	40
Quadro 3 –	Adaptações feitas no Recall com base nas estratégias da Leitura Dialógica	45
Quadro 4 –	Estratégias do Proleca	51
Quadro 5 –	Habilidades necessárias para aquisição da leitura	53
Quadro 6 –	Livros utilizados na Linha de Base	68
Quadro 7 –	Livros utilizados na intervenção	69
Quadro 8 –	Livros utilizados no retorno da Linha de Base	70
Quadro 9 –	Resultados iniciais do subtteste de vocabulário - ABFW	87
Quadro 10 –	Resultados finais do subtteste de vocabulário - ABFW	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Escore da escala CARS da criança	85
Tabela 2 –	Classificação dos escores no TVfusp - 139o para crianças que cursam o 4º ano do Ensino Fundamental I	86
Tabela 3 –	Lista de palavras expressas pela criança	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABFW	Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática
AC	Atenção compartilhada
AEE	Atendimento educacional especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APP	Aplicativo
CARS	<i>Childhood autism rating scale</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças
<i>CROWD</i>	<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	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
<i>ERIC</i>	<i>Education Resources Information Center</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Índice de fidedignidade
LC	Leitura compartilhada
LD	Leitura dialógica
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>
PEER	<i>Prompts</i> (dicas), <i>evaluate</i> (avaliação), <i>expand</i> (expansão), <i>praise</i>
PROLECA	Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo
PROPED	Programa de Pós - Graduação em Educação
<i>RECALL</i>	<i>Reading to engage children with autism in language and learning</i>
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TV-FUSP	Teste de Vocabulário por figuras Usp
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1	<b>AUTISMO</b> .....	17
1.1	<b>Diagnóstico e características do autismo</b> .....	19
2	<b>DESAFIOS E DIFICULDADES NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	22
2.1	<b>A aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação em pessoas com autismo</b> .....	22
2.2	<b>Como trabalhar a leitura com alunos com autismo: uma reflexão</b> .....	24
2.3	<b>A dimensão da compreensão da leitura</b> .....	27
3	<b>LEITURA DIALÓGICA E AS ESTRATÉGIAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS COM TEA</b> .....	39
3.1	<b>Estratégias baseadas nas técnicas de leitura dialógica</b> .....	42
3.2	<b><i>O Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning - Recall</i></b> .....	43
3.3	<b>O Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - Proleca</b> .....	48
4	<b>A IMPORTÂNCIA DO NARRADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	53
5	<b>M E T O D O L O G I A</b> .....	57
5.1	<b>Participantes</b> .....	57
5.1.1	<u>O estudante</u> .....	57
5.1.2	<u>Agente de intervenção</u> .....	59
5.1.3	<u>Assistentes de pesquisa</u> .....	59
5.2	<b>Local</b> .....	59
5.3	<b>Equipamentos, materiais e recursos utilizados</b> .....	60
5.4	<b>Delineamento da pesquisa</b> .....	61
5.5	<b>Variáveis do estudo</b> .....	61
5.5.1	<u>Varáveis Independentes emprego das estratégias do Proleca pela pesquisadora ao participante, no interior do ambiente escolar.</u> .....	61
5.5.1.1	Descrição das estratégias.....	61
5.5.2	<u>Variáveis Dependentes Resposta do participante quanto às habilidades de compressão da leitura e comunicativa</u> .....	62
5.5.2.1	Definição das variáveis.....	62

5.6	<b>Procedimentos gerais</b> .....	63
5.7	<b>Procedimentos gerais</b> .....	64
5.8	<b>Tratamento dos dados</b> .....	70
5.9	<b>Inspeção visual dos gráficos</b> .....	71
5.10	<b>Índice de fidedignidade</b> .....	71
6	<b>RESULTADOS</b> .....	72
6.1	<b>Resultados qualitativos</b> .....	72
6.1.1	<u>Resumo da análise de conteúdo</u> ) .....	79
6.1.2	<u>Resultados dos instrumentos de avaliação</u> .....	83
6.2	<b>Resultados quantitativos</b> .....	92
6.3	<b>6.3 Generalização</b> .....	90
6.4	<b>Validade social</b>	100
7	<b>DISCUSSÃO</b> .....	104
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
	<b>APÊNDICE A</b> - Tabela referente ao índice de concordância dos comportamentos.....	123
	<b>APÊNDICE B</b> – Ficha de registro de sessão das variáveis dependentes: respostas espontâneas corretas e tipologia das respostas espontâneas corretas.....	125
	<b>APÊNDICE C</b> – Ficha de registro de sessão da variável dependente: iniciativa de interação à contação de história.....	126
	<b>APÊNDICE D</b> - Ficha de registro de sessão variável dependente: fora da tarefa.....	127
	<b>APÊNDICE E</b> - Ficha de registro de sessão da variável dependente: respostas ao uso do Peep Hierárquico.....	128
	<b>ANEXO A</b> - Registro de aprovação no Comitê de Ética da Plataforma Brasil....	129
	<b>ANEXO B</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (informações para os responsáveis) .....	130
	<b>ANEXO C</b> –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (informações para os professores) .....	133
	<b>ANEXO D</b> - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (informações para a criança) .....	136
	<b>ANEXO E</b> - Roteiro das entrevistas semiestruturadas inicial e final (família).....	138
	<b>ANEXO F</b> - Roteiro da entrevista semiestruturada inicial e final (professores)....	143

<b>ANEXO G</b> -Escala de pontuação para autismo na infância - <i>Childhood Autism Rating Scale (CARS)</i> .....	146
<b>ANEXO H</b> - Teste de vocabulário por figuras Usp - TVfusp (relação das 139 palavras aferidas).....	155
<b>ANEXO I</b> - Teste de linguagem infantil ABFW -subteste de vocabulário expressivo (ficha de registro das respostas) .....	156
<b>ANEXO J</b> - Teste não padronizado de avaliação de leitura.....	157

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento (Associação Americana de Psiquiatria, APA, 2014). Além das principais características do TEA autores como Nunes e Walter (2016), Whalon et al. (2013), Silva (2018), Ganz e Flores (2009) e Nguyen et al. (2015), sinalizam que as pessoas com TEA apresentam dificuldades na compreensão da leitura e na leitura oral.

Diante disso, os estudos de Fleury et al. (2014), Whalon et al. (2015), Kluth e Chandlerolcott (2008) e Whalon, Delano e Hanline (2013) apontam que pessoas com autismo<sup>1</sup> podem possuir habilidades significativas na decodificação de palavras, porém encontram prejuízos na capacidade de compreender os elementos que compõem um texto, a saber:

1) identificação de inferências: situação em que um leitor (ou ouvinte) compreende para além da informação fornecida em um texto, estabelecendo relações significativas entre as suas partes e construindo uma representação do que se lê (Van Kleeck, 2008);

2) reconhecimento das relações anáforas: qualquer tipo de menção que retoma algo citado anteriormente no texto (Silva, 2018; O'Connor e Klein, 2004);

3) compreensão de expressões idiomáticas e metáforas: expressões em que a interpretação é não-literal, havendo a necessidade de compreensão para além do que é literalmente declarado no texto (Happé, 1994).

Dessa forma, é sabido que as limitações frente a compreensão da leitura podem ser desafiadoras para o aluno com TEA, principalmente em relação às habilidades linguísticas presentes no desenvolvimento da alfabetização e letramento. Por conseguinte, os docentes também se sentem inseguros em razão da falta de entendimento sobre os métodos eficazes de ensino, sobretudo em relação à leitura destes estudantes (Randi; Grigorento; Stenberg, 2005).

Atualmente há diversos estudos sobre técnicas e instrumentos que auxiliam na compreensão da leitura oral em crianças com autismo, principalmente no que tange a contação de histórias (Whalon et al., 2015; Silva, 2018; Queiroz, 2017; Muller, 2021; Silva, 2022; Bisello, 2018; Walter, 2017), sendo a prática da leitura dialógica uma estratégia frequentemente utilizada (Hogan et al., 2011; Whitehurst et al., 1998).

---

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



O conceito de leitura dialógica foi proposto pela primeira vez através dos estudos de Whitehurst e Valdez-Menchaca (1992). Nesse tipo de leitura compartilhada, os autores elaboraram uma técnica de leitura, através da contação de histórias, em que o mediador intercala a leitura oral com perguntas e *feedbacks* destinados ao ouvinte. Durante a leitura, as perguntas devem estar relacionadas à história, contemplando o acrônimo Crowd, cuja inicial de cada letra significa:

- *Complete*: perguntas de completar frases ou palavras;
- *Recall*: perguntas que relembrem fatos da história mencionados anteriormente;
- *Open-ended*: questões como: “O que está acontecendo aqui?”;
- *Wh questions*: perguntas abertas do tipo: “Que?”/ “Quem?”/ “Como?”/ “Onde?”;
- *Distancing*: questões que solicitam a resposta da criança sobre vivências pessoais relacionadas à história.

Em relação aos *feedbacks*, utiliza-se a estratégia do Peer (*prompt, evaluate, expand and repeat*). O Peer é baseado no uso das dicas do próprio livro que direcionam as respostas das questões elaboradas, repetição da resposta correta dada pela criança, além de elogios e expansões de vocabulário através do acréscimo de informações à resposta (Whitehurst et al., 1994; Fleury et al., 2014).

Autores como Fleury e Schwartz (2016) e Whalon et al. (2013), também utilizaram em seus estudos adaptações da leitura compartilhada a partir das técnicas da leitura dialógica com o objetivo de avaliar os efeitos das estratégias na compreensão da leitura oral de crianças com autismo. Os resultados evidenciaram melhorias significativas no engajamento da tarefa, interação social e o aumento da frequência de respostas das crianças as perguntas solicitadas pelo leitor durante a contação de história.

A pesquisa elaborada por Whalon et al. (2013), por exemplo, avaliou os efeitos do *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning (Recall)* nas iniciativas e respostas de crianças com autismo durante o momento da contação de histórias. O *Recall* é considerado um modelo de estratégia empírica, baseado em evidências científicas, que utiliza adaptações das técnicas da leitura dialógica (Whitehurst; Valdez-Menchaca, 1992) com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da comunicação e das habilidades leitoras de crianças com TEA (Whalon et al., 2013).

No *Recall*, assim como na leitura dialógica, a estratégia de perguntas do Crowd também é utilizada, porém com o acréscimo de questões de *emotional identificacion* (identificação emocional) e *inference* (inferência), possibilitando que a criança faça interpretações para além das informações contidas no texto e ilustração da história (Silva;

Walter; Nunes, 2019). Além disso, o *Recall* utiliza as estratégias do Peep Hierárquico, oferecendo níveis de suportes visuais através de “*prompts*” (dicas), sendo eles: Nível 1: responde espontaneamente, Nível 2: responde com três opções de respostas visuais, Nível 3: responde mediante a resposta binária, Nível 4: faz uso de resposta modelada. Os suportes visuais podem ser elaborados através de imagens, fotos ou cartões com pictogramas que dialoguem com as perguntas elaboradas pelo adulto no momento da leitura. O uso das estratégias de atenção compartilhada<sup>2</sup> e pausa intencional<sup>3</sup> também são acrescentadas no programa.

O Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (Proleca), reúne as técnicas da leitura compartilhada, leitura dialógica, do *Recall*, acrescentadas das práticas de contação de história, como: dramatização (encenar a história), onomatopéias (reprodução do som do objeto ou animais) e entonação (variação da voz). Assim como o *Recall*, o Proleca também utiliza as estratégias do Peep Hierárquico, atenção compartilhada e pausa intencional, além das perguntas do Crowd, com questões de identificação emocional e inferências (Silva, 2018).

Com o objetivo de tornar o momento da contação de histórias ainda mais prazeroso e lúdico, em seu estudo de doutorado, Silva (2022) considerou a necessidade de ampliar as estratégias do Proleca, incluindo a técnica do reconto livre e dirigido, ao final da contação de história, além do aplicativo Proleca +, desenvolvido para o uso das estratégias referentes aos níveis de suportes visuais (Peep Hierárquico).

Apesar dos avanços científicos em intervenções pautadas no desenvolvimento da compreensão da leitura oral destinadas às crianças com autismo, considera-se necessário que estes estudos também sejam replicados, sobretudo nos espaços escolares, em que as práticas de leitura são constantes na rotina educacional do estudante com TEA. Nesse sentido, a questão central que move essa investigação é: as estratégias propostas pelo Proleca podem auxiliar a compreensão da leitura oral da criança com TEA dentro do ambiente escolar?

Partindo dessa premissa, o objetivo deste estudo constituiu em reproduzir as estratégias do programa, elaborado por Silva (2018; 2022), no interior do ambiente escolar, verificando os efeitos da intervenção em um cenário onde as práticas de leitura se fazem presentes no cotidiano pedagógico.

---

<sup>2</sup> No programa o uso da estratégia da atenção compartilhada é feita a partir de vocalizações do adulto, do tipo: “Olha!” (apontando para a imagem do livro), estimulando a criança a ter atenção em um determinado trecho da história

<sup>3</sup> No uso da pausa intencional, o adulto deve aguardar 3-5 segundos antes de virar a página do livro, enquanto olha atentamente para a criança

Através das técnicas da leitura dialógica e compartilhada na prática da contação de histórias, este estudo propôs como metodologia um delineamento de pesquisa quase-experimental, do tipo A-B-A, sendo “A” a condição de linha de base, “B” a condição de intervenção e “A” o retorno da condição de linha de base (linha de base 2). Em todas as condições, serão avaliados os comportamentos do estudante, quanto: a) ocorrência de respostas espontâneas corretas nas perguntas do roteiro, elaboradas previamente à contação de história; b) tipologia das respostas espontâneas corretas; c) frequência de iniciativas de interação à contação de história; d) percentual de tempo de comportamentos fora da tarefa; e) respostas ao uso do Peep Hierárquico.

Diante disso, neste estudo, os capítulos se dividem em seis começando pelo Referencial Teórico que aborda sobre o Transtorno do Espectro Autista, diagnósticos e características. Assuntos referentes aos desafios e dificuldades do TEA no ambiente escolar, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação em pessoas com autismo, como trabalhar a leitura em alunos com autismo, a dimensão da compreensão da leitura, leitura dialógica e as estratégias de contação de história para alunos com TEA, estratégias baseadas nas técnicas da leitura dialógica (o *Recall* e o *Proleca*) e o ato de ler e a contação de história no ambiente escolar também serão retratados. Após, prossegue-se com a descrição da metodologia utilizada, seguida dos resultados encontrados, sua discussão e, por fim, as considerações finais.

## 1. AUTISMO

Os critérios para a classificação diagnóstica do autismo passaram por modificações ao longo dos anos e foram descritos nos manuais de categorização nosológica. Os mais conhecidos e utilizados são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

Dessa maneira, na década de 1980, a partir do DSM-III, o autismo passa a ter uma designação própria: “Transtorno Autista”, incluindo-o na classificação de transtornos invasivos do desenvolvimento. Além disso, a décima versão da CID, publicada em 1989, adotou a terminologia do autismo infantil e autismo atípico nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Na época, as suas publicações representaram uma mudança de paradigma principalmente com as classificações e definições anteriores utilizadas para caracterizar o autismo.

Com o DSM-IV, em 1994, o autismo ganhou uma noção mais clara de desenvolvimento, mostrando relações cognitivas, enquadrando-se no eixo III, correspondendo a etiologia de “distúrbios e condições físicas” (Assumpção Jr.; Pimentel, 2000). O Manual foi revisado alguns anos depois, DSM-IV-TR, porém com pequenas alterações.

Na primeira década do século XXI é desenvolvido o DSM-V. A quinta versão do manual rompe com o modelo multiaxial, embora tenha mantido a recomendação de avaliar fatores psicossociais e ambientais (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020). Nessa caracterização diagnóstica o autismo passa a ser considerado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento (Araújo; Neto, 2014). Tanto no DSM-V, como na CID-11, todos os termos anteriormente utilizados para se referir ao autismo foram atualizados para “Transtorno do Espectro Autista” (TEA).

Outrossim, a quinta atualização do manual traz os níveis de suporte para o transtorno, de acordo com as atribuições de: a) nível I - ausência de apoio: prejuízo notável, dificuldades para iniciar interações, tentativas malsucedidas no contato social, dificuldades de organização, planejamento e inflexibilidade de comportamento; b) nível II - apoio substancial havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamentos e dificuldades para lidar com mudanças; c) muito apoio substancial com déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e dificuldades para lidar com mudanças (APA, 2014).

Em paralelo as modificações e atualizações dos manuais e classificações diagnósticas, também observava-se avanços quanto as políticas públicas que asseguravam os direitos das

peças com autismo. No ano de 2012, por exemplo, é promulgada a Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determinando o direito das pessoas com transtorno a um diagnóstico precoce, tratamentos, medicamentos e terapias pelo Sistema Único de Saúde - SUS, além da garantia e do direito a aprendizagem em instituições de ensino regulares, sala de recursos multifuncional e atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, a legislação também ressalta que a pessoa com o TEA deve ser considerada como uma pessoa com deficiência, garantindo-os os direitos públicos das leis específicas para pessoas com deficiência.

Nas últimas décadas, os avanços científicos e legislativos acerca do transtorno, possibilitaram maior base de evidências quanto ao acesso às informações e a importância do diagnóstico precoce (Zwaigenbaum; Penner, 2018). Além disso, também houve um crescimento exponencial em relação ao número de pessoas diagnosticadas com TEA, justificando-se, principalmente, devido a atualização de pesquisas acadêmicas na área e da sua propagação nas mídias contemporâneas (Bracks; Calazans, 2018).

O progresso alcançado na conscientização sobre o autismo também tem impactado no crescimento de estudos que oferecem indicadores sobre o impacto global no aumento de diagnósticos do transtorno. No estudo de revisão sistemática, elaborado por Zeidan et. al. (2022), sobre a prevalência do autismo em diferentes regiões do mundo, é possível verificar o crescimento substancial do número de casos de autismo, em uma proporção de 65/10.000, comparado a última revisão realizada no ano de 2012 em que a estimativa foi de 62/10.000. Concomitante, diversos outros estudos publicados recentemente também evidenciam tal disparidade em diferentes países, como por exemplo: Estados Unidos (Christensen et al., 2019; Jariwala-Parikh et al., 2019) e Coreia do Sul (Hong, et al., 2020). Em comum aos estudos, o sexo masculino tem sido um dos fatores etiológicos mais presentes na prevalência do transtorno (Elsabbagh, 2020; Lord et al., 2018).

Ainda sobre a prevalência do autismo, em um comparativo, as primeiras estimativas de ocorrência do TEA identificaram menos de 10 casos em cada 10.000 indivíduos (Chakrabarti; Fombonne, 2001; Willemsen-Swinkels; Buitellar, 2002; Wing; Potter, 2002, Sevin; Knight; Braud, 2007). Contudo, atualmente, tais estimativas tiveram um salto de 1 em cada 44 indivíduos (Matthew, 2021). Diante disso, discute-se sobre a possibilidade de uma possível epidemia do autismo.

Para Ortega et. al (2013) e Rios et. al (2020) a justificativa para o grande índice de diagnósticos se dá através da popularização do transtorno socialmente, de forma que

tornando-se cada vez mais visível, conseqüentemente há mais pessoas identificando-se com as características do TEA, elevando-se a procura por diagnósticos. Todavia, observa-se que os principais estudos que ditam sobre a prevalência do transtorno não permitem concluir se tal crescimento tem se dado ao maior acesso ao conhecimento e serviços médicos (Wing; Potter, 2002), identificação precoce, mudanças os critérios diagnósticos (Fambonne, 2003; Almeida; Neves, 2020), ou maior abordagem sobre o TEA nas mídias sociais (Rios et al., 2015).

### **1.1 Diagnóstico e características do autismo**

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que pode se manifestar nos primeiros anos de vida da criança (Backes; Zanon; Bosa, 2014). Conforme o DSM-V, a descrição da condição do transtorno inclui dificuldades e limitações na interação social em múltiplos contextos, além de um repertório restrito e repetitivo de interesses e comportamentos.

Segundo o DSM-V, as dificuldades e limitações na interação social, dificuldades na comunicação social recíproca, comprometimento no uso de habilidades verbais e não-verbais, além das limitações na reciprocidade social e emocional. Déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são relatados pelo uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Quanto o repertório restrito e repetitivo de interesses e comportamentos, estes podem ser manifestados por estereotípias motoras simples (sacudir ou abanar as mãos, estalar os dedos), uso repetitivo de objetos (girar ou enfileirar objetos), fala repetitiva (ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia), resistência a mudanças ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (perguntas repetitivas, sentar apenas em uma cadeira).

Embora o DSM-V forneça critérios básicos para o diagnóstico do TEA, na prática, o diagnóstico do transtorno deve ser realizado de forma cautelosa, isso porque como o TEA tem critérios diagnósticos muito amplos e os perfis de desenvolvimento de cada indivíduo são heterogêneos, principalmente devido as diferentes comorbidades presentes no transtorno (Vogindroukas et al., 2022).

De fato, o diagnóstico do TEA requer diversas análises que permitem reconhecer as características do transtorno em mais de um ambiente, além da individualidade de cada sujeito, observando as áreas que mais comprometem o seu dia a dia e buscando por intervenções que

minimizem tais limitações. Em geral, os sintomas do TEA costumam estar presentes antes dos três anos de idade, sendo possível realizar o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. Comprometimentos no desenvolvimento da linguagem são um dos sintomas mais frequentes na infância da criança com autismo, porém problemas na socialização são os mais precocemente identificados (Zanon; Backes; Bosa, 2014).

Mas é importante ressaltar que para além dos critérios diagnósticos presentes nos manuais e classificações já mencionadas anteriormente, há também a presença de instrumentos de avaliação que auxiliam no processo de diagnóstico. Para Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) as escalas de avaliação comportamental e a avaliação neuropsicológica permitem mensurar os aspectos comportamentais de forma descritiva.

Segundo Seize e Borsa (2017) algumas das principais escalas de avaliação utilizadas no Brasil em diálogo com os critérios diagnósticos, tem sido: o *Modified Checklist for Autism in Toddlers - M-CHAT*, traduzido para a versão em português, que se trata de instrumento de rastreamento composto por 23 itens com respostas de “sim” ou não”, desenvolvido a partir das características do autismo e devendo ser respondida pelos responsáveis da criança (Losapio; Pondé, 2008), a Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA), com 23 subescalas divididas em diferentes itens (Assumpção Jr et al., 1999) e o *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*, que também encontra-se traduzido para o português, e configura-se em um questionário de quinze itens e tem como objetivo avaliar as principais características do autismo, permitindo, ao final, compreender o nível de suporte que encontra-se o sujeito (Schopler; Reichler; Renner, 1986). Vale lembrar que, apesar do acesso de tais escalas de avaliação serem facilmente encontradas, o diagnóstico do TEA deve ser realizado por um profissional de saúde habilitado, seja ele um médico psiquiatria, pediatra ou neurologista.

Nota-se que o diagnóstico do TEA necessita de uma avaliação criteriosa. Segundo Marques e Bosa (2015) para diagnosticar uma criança com autismo e proporcionar tratamentos interventivos precoces é necessário observar as suas características comportamentais, nos diversos ambientes, o que pode ser realizada através de entrevistas com os responsáveis ou professores e/ou por protocolos, questionários ou filmagens.

A observação dos docentes é de suma importância no diagnóstico do autismo, isso porque no estudo realizado por Sampedro-Tóbon et al. (2013) os primeiros sinais do autismo são evidenciados pelos pais, em 59,5% dos casos, seguido pelos professores, com 21,4%, e em apenas 2,4% pelos pediatras. Segundo o autor, este dado evidencia que os professores têm buscado estratégias e informações para favorecer a inclusão em sala de aula, possibilitando que identifiquem, com mais frequência, algumas das principais características do autismo em

seus alunos, constituindo importantes aliados no processo diagnóstico. Desse modo, compreende-se que as estratégias de ensino e recursos pedagógicos escolhidas pelo professor são ferramentas que devem estar atreladas às singularidades de todos os estudantes, compreendendo as suas necessidades educacionais e os desafios que podem surgir no cotidiano escolar. Um exemplo disso são as dificuldades dos estudantes com TEA na compreensão da leitura oral. Por isso, entendendo a importância desta temática, o capítulo a seguir trará informações significativas acerca dos desafios e dificuldades do TEA no ambiente escolar.



## 2. DESAFIOS E DIFICULDADES DO TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

### 2.1 A aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da comunicação em pessoas com autismo

A compreensão envolta das características das pessoas com TEA requer o entendimento e análise de como se dá o processamento da linguagem nesta população, afinal para traçarmos qualquer estratégia de intervenção em pessoas com autismo, é necessário compreendermos como se dá o desenvolvimento da linguagem neste grupo.

Conforme visto, os prejuízos na linguagem e comunicação são algumas das características centrais e específicas nas pessoas com autismo (Hermelin; O'Connor, 1970). Para Rutter e Schopler (1987) as características que definem a linguagem e a comunicação da pessoa com TEA, são: a) atraso ou falta total do desenvolvimento da linguagem falada, não compensada por gestos ou mímicas; b) falha em responder à comunicação de outra pessoa (por exemplo, quando lhe chamam pelo seu nome); c) dificuldades em iniciar ou sustentar a interação conversacional; d) uso estereotipado e repetitivo da linguagem; e) uso do pronome “você” para se referir ao “eu”; f) uso idiossincrático da palavra (por exemplo, sequência fonéticas que remetem a um significado específico: mimir = dormir); g) dificuldades semânticas/conceituais.

Além disso, as questões na comunicação social também estão presentes nas pessoas com TEA a partir de déficits na participação dialógica (elaboração de conversas, relatos sobre experiências vivenciadas na sua rotina), dificuldades em sustentar a atenção compartilhada, níveis reduzidos de interesses, dificuldades em se expressar e compreender sentimentos e emoções, prejuízos em comunicar-se através da linguagem corporal (gestos), além de questões na compreensão das relações interpessoais em contextos sociais (American Speech Language and Hering Association, 2023).

Diante de tais déficits nas habilidades sociocomunicativas, a pessoa com TEA tende a apresentar prejuízos em tarefas que demandem a memória de estímulos complexos, como: a organização e flexibilização cognitiva, formação de conceitos, além de habilidades mais complexas da linguagem, como a compreensão de histórias, entendimento de inferências, metáforas e expressão idiomáticas (Minshe; Goldstein; Siegel, 1997; Minshe; Williams,

2007). Tais prejuízos estão intrinsecamente relacionados à déficits nas funções executivas<sup>4</sup> principalmente na execução de tarefas que permeiam pelo funcionamento linguístico e social (Hughes; Russel, 1993; Ozonoff; Pennington; Rogers, 1991) e a atenção conjunta (McEvoy; Rogers; Pennington, 1993).

Os atrasos no desenvolvimento e compreensão da linguagem, podem consequentemente provocar dificuldades futuras nas habilidades de leitura (Boyle; Naughton; Chapin, 2019), visto que quando se trata de unidades linguísticas para além da palavra, a leitura e a compreensão de grande parte da população com TEA se torna comprometida (O'Connor; Klein, 2004).

Embora as características do TEA sejam descritas como condições específicas, há variabilidades entre os perfis linguísticos e comunicativos. Tal heterogeneidade é vista no estudo de Vogindroukas et al. (2022), em que observa-se que crianças com TEA podem apresentar desafios como também pontos fortes na comunicação e linguagem, isso porque as questões na comunicação variam de acordo com as características dos sintomas da pessoa com TEA. Para o autor a diversidade nos perfis de desenvolvimento da fala e da linguagem em pessoas com autismo decorre tanto da presença das comorbidades que dialogam com o transtorno (apraxia da fala, distúrbio de linguagem, distúrbios dos sons da fala e outros distúrbios do neurodesenvolvimento) como também as características centrais comportamentais do próprio autismo.

Por essa razão, é importante avaliar individualmente as estratégias a serem utilizadas na intervenção da pessoa com autismo, visto que embora as dificuldades na linguagem, comunicação e nas habilidades sociais envolvam as principais características do transtorno, não é possível determinar padrões linguísticos e sociais para todas as pessoas com TEA, principalmente devido as variações em termos da gravidade dos sintomas. Todavia, sabe-se que a linguagem é um fator de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem, afinal as competências linguísticas estão presentes nas relações sociais em situações que envolvam: os atos comunicativos, as atividades de leitura e a escrita, compreensão de textos e narrativas, a interação, entre outras condições.

Dado essas circunstâncias, é possível compreender que as dificuldades na linguagem e comunicação configuram em desafios na aprendizagem e compreensão da leitura no ambiente escolar. Desafios que vão além da ausência de recursos/materiais para o auxílio da prática

---

<sup>4</sup> A função executiva é um termo genérico utilizado para designar funções relativas ao planejamento, memória de trabalho, controle de impulsos, inibição, flexibilidade mental, além da iniciação e acompanhamento de ações (Hill, 2004).

docente, mas que atingem a ação de como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais e acadêmicas (Schmidt, et. al., 2016; Nascimento; Cruz; Braun, 2016).

## **2.2 Como trabalhar a leitura com alunos com autismo: uma reflexão**

O conceito de leitura fundamenta-se na tradução do código escrito para o código da linguagem falada configurando no entendimento do sentido do que é lido (Oakhill; Berenhaus; Cain, 2015). Partindo desse princípio, podemos inferir que a leitura é uma sucessão de ligações em um texto em que devemos compreender palavra por palavra para atribuímos significados e, por fim, compreendermos o sentido da informação transmitida. Porém se os componentes do texto não estiverem claros para nós durante a ação da leitura, possivelmente isso se refletirá na compreensão do que é lido. Aprender a ler é senão a conexão de dois sistemas cerebrais presentes na criança: o sistema visual e as áreas da linguagem (Dahaene, 2012).

Assim, a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita, sendo eles:

1) A etapa logográfica, que surge ao redor dos 5 a 6 anos. Nessa a leitura é realizada de modo visual, direto e global. A criança, nesta etapa, trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica, ou seja, a criança trata o texto como se fosse um desenho, não atentando-se ao código de correspondências entre os grafemas (combinação das letras) e os fonemas (sons da fala). Cita-se como exemplo o reconhecimento visual de algumas palavras presentes no seu cotidiano, tais como seu próprio nome ou nomes impressos em rótulos e cartazes: Coca Cola, Mc Donald's, Disney, Nike.

2) O estágio alfabético, ocorre entre os 6 a 7 anos. Aqui as relações entre os grafemas e fonemas começam a se fortalecer e a criança começa a fazer uso das estratégias fonológicas de decodificação (converter as letras do texto em seus correspondentes sons) e codificação (converter os sons escutados através da fala em seus grafemas) (Capovilla et al., 2004). Em síntese, durante o processo da leitura, a criança atenta-se a cada unidade que compõe uma palavra, realizando associações fonéticas. É o famoso /P/ + /A/ faz /PA/. No ambiente escolar, por exemplo, é possível observar que nesta fase as crianças tendem a cometer diversos erros, principalmente quando estão diante de palavras que não fazem parte do seu convívio diário.

3) A etapa ortográfica, se refere a fase em que o reconhecimento das palavras é ampliado e a leitura se torna mais fluente, de forma que a criança aprende que é necessário memorizar cada palavra para que se possa realizar fluência na pronúncia e, por conseguinte, boa produção na escrita ortográfica (Dahaene, 2012). Para os autores, quando a criança

domina a etapa ortográfica, é possível perceber que houve um reflexo da aprendizagem com efeitos nas competências da leitura e escrita, além da superação nas etapas anteriores: logográfica e alfabética.

Embora, já tenhamos conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento da leitura, descritas por Uta Frith, também devemos compreender como ocorre esta aprendizagem em leitores com TEA, afinal a literatura científica tem apontado que cerca de 5% a 10% das pessoas com TEA apresentam dificuldades referentes a compreensão da leitura (Silva; Walter; Nunes, 2019; Nunes; Walter, 2016; Whalon et al., 2015; Hogan; Cain; Sittner, 2013). Além disso, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado no ano de 2018, avaliou que três a cada dez brasileiros não dominam plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática, em atividades cotidianas, incluindo, por exemplo, o reconhecimento de informações em um cartaz ou fazer operações aritméticas simples.

Em adição, as dificuldades na aprendizagem da leitura podem atingir de 30% a 40% das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas brasileiras (Andrade; Andrade; Capellini, 2014), sendo mais frequentes em alunos com autismo, devido a ocorrência de déficits nas habilidades fonológicas, semânticas e de comunicação social.

Tais fatos são reflexos das dificuldades na leitura presentes em pessoas com autismo que podem se manifestar em atividades acadêmicas como: leitura de palavras, decodificação, linguagem oral, vocabulário e fluência da leitura (Davidson; Kaushanskaya; Weismer, 2018; Brown; Cardy; Johnson, 2013; Ribeiro et al., 2021). Além das questões já mencionadas, outra questão que também reflete nas limitações do TEA frente a leitura e a sua compreensão é a condição de hiperlexia. Essa condição é marcada por padrões restritos e repetitivos na leitura, de forma que é dada muita atenção as letras e sons das palavras, em prejuízo aos seus significados (Cardoso-Martins; Silva, 2008).

Corroborando com este cenário, a literatura científica indica três fundamentações teóricas que justificam as especificidades e limitações das pessoas com TEA frente a leitura e a sua compreensão: a) Teoria da Coerência Central; b) Teoria da Disfunção Executiva; c) Teoria da Mente.

A Teoria da Coerência Central, implica na capacidade de coligar detalhes em um único conceito ou ideia (Nunes; Walter, 2016; Nguyen et al., 2015), isto é, a partir dos detalhes é possível identificar a temática principal ou gêneros dos diferentes tipos textuais. Em pessoas com autismo, o déficit na coerência central implica em dificuldades em verificar os detalhes de um conceito ou a ideia principal de um texto (Booth; Happé, 2010; Frith, 1989;

Williamson; Carnahan; Jacobs, 2012), além da distinção em questões secundárias de questões essenciais (Vermeulen, 2015).

Como resultado, durante o momento da leitura, por exemplo, em uma contação de história, podem surgir dificuldades no reconhecimento de rostos e emoções, em aspectos de entonação, leitura da linguagem corporal e das expressões, além da interpretação de contextos (Sánchez, 2003).

Já a Teoria da Disfunção Executiva refere-se à habilidade de organizar, planejar e monitorar ações comportamentais diante de uma situação (Pennington, 1997). Por essa razão, os prejuízos na disfunção executiva contribuem para as dificuldades na compreensão da leitura da pessoa com autismo, devido às limitações no engajamento da tarefa, na organização da história (início, meio e fim), além da sequenciação das narrativas dos personagens (Silva, 2022). Igualmente, na medida em que não conseguem organizar informações e monitorar os eventos em uma história, também permanecem com dificuldades na realização de inferências, no estabelecimento nas conexões de informações, no engajamento em discussões, além da síntese sobre o que foi lido, implicando em prejuízos significativos em relação à compreensão da leitura (Nguyen et al., 2015).

Além disso, os déficits nessa área também geram questões nas habilidades de atenção e memória (Bebko; Ricciuti, 2000), visto que as funções executivas são mediadas pelo córtex frontal (Luria, 1981), região cerebral responsável pela capacidade de planejamento e desenvolvimento de estratégias para atingir metas, sendo necessário flexibilidade de comportamento, compreensão de detalhes dentro de um contexto e o manejo de variadas fontes de informação, coordenados com o uso de conhecimento adquirido (Kelly; Borrill; Maddell, 1996).

Por fim, a Teoria da Mente é considerada um desafio central para estudantes com TEA (Seidman; Yirmiya, 2018), isso porque ela explica as dificuldades destes em compreender que os seus estados mentais se diferem dos pensamentos e intenções de outras pessoas (Nunes; Walter, 2016), apresentando prejuízos significativos na compreensão da leitura devido aos déficits nas identificações emocionais e atribuição de inferências.

Embora a Teoria da Mente esteja atrelada diretamente as limitações frente a habilidade da leitura de pessoas com TEA, o estudo de Whalon e Cox (2020) indicaram desempenho diferenciado em alunos com autismo ao realizarem tarefas relacionadas à teoria da mente, pois, enquanto alguns alunos sentem muita dificuldade para terminar essas atividades, outros são capazes de concluí-las, todavia falham ao aplicarem a teoria da mente em contextos reais.

Em síntese, tais teorias podem explicar, por exemplo, a dificuldade da pessoa com TEA em compreender uma contação de histórias ou a leitura de textos narrativos, principalmente no que tange as inferências comportamentais dos personagens e os seus estados emocionais (Whalon et al., 2013; Ganz; Flores, 2009), além da compreensão de significados do conteúdo lido levando em consideração os conhecimentos prévios (Nunes; Walter, 2016). Todavia, também cabe ressaltar que as dificuldades na compreensão da leitura podem variar em relação à intensidade e gravidade, dado ao nível de complexidade do texto, podendo apresentar alcances heterogêneos (Bronw; Cardy; Johnson, 2013). Os alunos com TEA tendem a apresentar déficits de compreensão de leitura que são observados em aproximadamente 65% das crianças em idade escolar com autismo.

Dessa forma, é dado que as limitações frente a compreensão da leitura são desafiadoras para o aluno com TEA, principalmente em relação as habilidades linguísticas presentes no desenvolvimento da alfabetização e letramento. Por conseguinte, os docentes também se sentem inseguros em razão da falta de entendimento sobre os métodos eficazes de ensino, sobretudo quando estão relacionados à compreensão da leitura (Randi; Grigorento; Stenberg, 2010) e, além disso, expressam dificuldades no processo de alfabetização dos seus alunos com TEA (Camargo et al, 2020).

Em virtude da complexidade que envolve a alfabetização e leitura de crianças com autismo, observa-se que é necessário o favorecimento de estudos que abordem estratégias sobre a formação leitora de pessoas com TEA, principalmente no ambiente escolar, em que os espaços e práticas de leitura são constantes na rotina educacional. Frente ao exposto, no tópico a seguir, serão observados os desafios na compreensão da leitura de alunos com TEA, além da realização de uma busca sobre estudos científicos que abordassem a temática da compreensão da leitura do TEA no ambiente escolar.

### **2.3 A dimensão da compreensão da leitura**

A compreensão da leitura é a habilidade de entender um texto escrito baseando-se pelas suas informações e por seus significados ou intenções (Tannebaum; Torgesen; Wagner, 2006). Para melhor exemplificar, os leitores desenvolvem um modelo mental do texto, ou seja, uma representação coerente do significado no lugar de apenas decodificar as palavras (Cain; Barnes, 2017; Fleury et al., 2021; Westby, 2011). Diante disso, o ato de ler e a

sua compreensão implica no reconhecimento da linguagem, da narrativa, da gramática, no conhecimento do vocabulário e na realização de inferências (Walter, 2022).

Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), os três componentes principais no desenvolvimento da compreensão da leitura, são: sensibilidade à estrutura da história, fazer inferências e monitoramento da compreensão. Por essa razão, como habilidade fundamental, a capacidade de fazer inferências em um texto é um pré-requisito para a compreensão da leitura. Tais habilidades estão presentes nos currículos escolares e nos campos de aprendizagem, mas para alunos com TEA estas competências podem ser particularmente desafiadoras devido a necessidade de compreender informações implícitas ou não declaradas diretamente (Kouo; Visco, 2021).

Com base nisso, estima-se que até 35% de crianças com TEA têm dificuldades em compreender textos escritos (Nation et al., 2006; Wei et al., 2015). Acredita-se que tais dificuldades estejam atreladas ao desenvolvimento da linguagem e a fatores sócio-cognitivos. Concomitante a isso, ter dificuldades em compreender o significado de textos escritos, durante o momento da leitura, pode criar barreiras significativas à aprendizagem e ao acesso aos currículos educacionais para alunos no espectro do autismo (Kim; Bal; Lord, 2018).

Diante do cenário apresentado, observa-se a importância que sejam realizadas mais adaptações metodológicas que considerem tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão (Souza, 2016), visto que os alunos com autismo tendem a apresentar dificuldades para aprender a partir dos métodos tradicionais aplicados nas escolas (Meyer, 2018). Para isso, é necessário que durante as práticas leitoras na escola sejam utilizados recursos com programas interventivos, suportes visuais, entre outros materiais, com a finalidade de potencializar o desempenho leitor destes alunos (Gadia, 2016).

Algumas revisões sistemáticas indicam que as principais estratégias utilizadas na compreensão da leitura de crianças com TEA, são: o uso de computadores, organizadores gráficos, geração de perguntas e respostas (Bailey; Arciuli, 2020; Chiang; Whalon; Al Otaiba; Delano, 2009; Aires, 2023).

Sobre isso, os organizadores gráficos como: mapas conceituais, mapas de argumento, mapas de história e mapas mentais, são recursos que servem como ferramentas metacognitiva, auxiliando o aluno a planejar, monitorar e a regular seus pensamentos e emoções (Souza; Boruchovitch, 2010). Considerando o bom processamento visual que pessoas com TEA tipicamente apresentam, entende-se que um recurso que integra signos linguísticos e imagéticos, como os organizadores gráficos, possa favorecer a compreensão leitora (Nunes; Walter, 2016). Quanto aos recursos que envolvem a geração de perguntas e respostas, Whalon

e Hanline (2008), destacam que responder/elaborar perguntas em um livro durante o momento da contação de histórias ou na leitura de um texto, auxilia na integração de informações e, por conseguinte, favorece na compreensão da leitura.

Além destas estratégias, outra estratégia que tem demonstrado ser eficaz no desenvolvimento da linguagem oral e na compreensão da leitura de alunos com autismo, é a leitura interativa e partilhada de livros de histórias (Mol; Bus; Dejong, 2009; National Early Literacy Panel, 2009). Adaptações da leitura dialógica tem promovido melhorias significativas principalmente na realização de inferências, no vocabulário, no engajamento da tarefa e atenção compartilhada (Silva, 2021; Whalon et al., 2013).

Ademais, autores como Moore e Calvert (2000), Bailey e Arciuli (2020), destacam que a combinação de estratégias também têm se mostrado eficazes na compreensão da leitura de crianças com autismo. A combinação de estratégias de leitura repetida e *feedbacks* foram associadas a melhorias nas habilidades de fluência para crianças com alto desempenho que tenham aptidões básicas de leitura de palavras. Já a combinação das estratégias de resposta a perguntas, geração de perguntas e organizadores gráficos, foram eficazes na melhoria das habilidades leitoras para crianças com pontos fortes na precisão da leitura e pontos fracos na compreensão da leitura.

No que tange ao desenvolvimento da compreensão da leitura em alunos com autismo, Gadia (2016) assegura que os estudantes com TEA de alto funcionamento também podem sofrer prejuízos em sua compreensão leitora, isso porque as pessoas com autismo apresentam dificuldades para organizar, processar informações e prever resultados, além dos desafios em se colocar no lugar do outro, implicando em compreender práticas e ações que estão fora do contexto. Conforme visto anteriormente, embora haja uma heterogeneidade no desenvolvimento da leitura, os alunos com TEA podem apresentar déficits na compreensão da leitura em aproximadamente 65% dos casos (Davidson, 2021).

Outra questão que também é significativa na compreensão da leitura é o vocabulário. Algumas crianças apresentam melhor desempenho em práticas que envolvem o vocabulário receptivo<sup>5</sup> (Westerveld; Roberts, 2017) do que aquelas que estão relacionadas ao vocabulário expressivo (Fleury; Lease, 2018; Dynia et al., 2014). Todavia, as dificuldades em compreender um texto também estão ligadas a baixas pontuações no vocabulário (Brown; Cardy; Johnson, 2013; Nation et al., 2006).

---

<sup>5</sup> O vocabulário receptivo corresponde às palavras que a criança é capaz de compreender, já o vocabulário expressivo está relacionado ao léxico que pode ser emitido pela criança, podendo ser avaliado pelo número de palavras que a criança é capaz de pronunciar (Ferracini et al., 2006).



As associações entre vocabulário e compreensão da leitura têm levado os pesquisadores a sugerirem que o conhecimento do vocabulário entre os alunos com TEA podem melhorar a compreensão da leitura, incluindo a construção de inferências (Lucas; Nobury, 2015). Embora seja dada a importância sobre estudos que avaliem o vocabulário de alunos com autismo em relação a compreensão da leitura, Bailey e Arciuli (2019), enfatizam que há poucos estudos nesta área. Além disso, é importante ressaltar que a relação entre a aquisição do vocabulário e a compreensão da leitura também está intrínseca ao canal auditivo, isso porque a audição é o caminho natural percorrido no desenvolvimento da aprendizagem do vocabulário, sendo as habilidades auditivas essenciais para a compreensão da leitura oral e para a produção da fala e, por conseguinte, da linguagem (Belvilaqua; Formigoni, 2005). Dada essa questão, é reconhecida a importância de avaliar o vocabulário expressivo e receptivo da pessoa com autismo frente a compreensão da leitura.

Por último, reconhecer a estrutura do texto a ser lido, isto é, compreender se ele é narrativo, dissertativo, descrito, entre outros, também se faz fundamental, visto que quando um aluno tem dificuldades para compreender os elementos que compõe um texto, pode futuramente apresentar lacunas na compreensão das intenções de um personagem, do enredo e da mensagem do que foi lido (Silva, 2022).

Frente ao exposto, observa-se que há variadas possibilidades de estratégias na compreensão da leitura que podem ser utilizadas em alunos com TEA, porém é necessário entendermos a eficácia dos métodos no interior do ambiente escolar. Sendo assim, com o intuito de se aprofundar nesta temática, em julho de 2023, foi realizada uma revisão da literatura nos bancos de dados da *Education Resources Information Center* (ERIC), uma plataforma de pesquisa e informação *on-line*, patrocinada pelo Instituto de Ciências da Educação - IES do Departamento de Educação dos Estados Unidos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, além do banco de dados da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) do Portal de Periódicos Capes.

Nesse sentido, na plataforma ERIC e do Portal de Periódicos Capes, foram inseridos os seguintes descritores, conectados com o operador booleano “and”: *autism and reading comprehension*. A fim de ter uma análise comparativa entre estudos internacionais e nacionais, durante a busca no Portal de Periódicos da Capes, optou-se por selecionar apenas estudos brasileiros. Na BDTD, foi utilizado o mesmo descritor, porém na língua portuguesa: autismo e compreensão da leitura. Como critérios de inclusão, optou-se por estudos que tivessem sido realizados com alunos com TEA no ambiente escolar, publicados em jornais e revistas científicas, revisado por pares, no período dos últimos cinco anos - 2019 a 2023. Justifica-se o

período escolhido devido a importância de buscas mais recentes. Sobre os critérios de exclusão, os estudos que não estivessem relacionados ao descritor foram desconsiderados, além daqueles que não tivessem sido realizados com alunos com TEA no ambiente escolar. Também foram excluídos estudos de revisões sistemáticas ou pesquisas documentais porque priorizou-se estudos experimentais (Quadro 1). Quanto aos estudos de teses e dissertações também foi utilizado como critério de inclusão as pesquisas dos últimos cinco anos com estratégias de intervenção na compreensão da leitura de alunos com TEA no âmbito escolar.

Sendo assim, no banco de dados da ERIC foram encontrados no total 135 estudos, sendo que apenas 8 estudos foram analisados na íntegra por se encaixaram nos critérios de inclusão. Na BDTD, encontrou-se 4 resultados, porém nenhum estudo enquadrava-se nos critérios de inclusão. Diante disso, não foram encontradas teses e dissertações brasileiras com intervenções sobre leitura em alunos com TEA, realizadas no ambiente escolar, em alunos com TEA, no período dos últimos 5 anos. Por último, no Portal Periódicos da Capes foi encontrado um total de 3 estudos nacionais, mas não se encaixavam nos critérios de inclusão. Por essa razão, no Quadro 1, encontra-se apenas as análises dos artigos encontrados no ERIC.

Quadro1: Revisão da Literatura acerca de autismo e compreensão da leitura na escola.

Registros dos estudos encontrados através da base de dados ERIC					
Ano de publicação	Autor (es)	Título do estudo	Objetivos	Tipo de pesquisa	Resultados
2019	HOWORT; RAIMONDI	Efeitos do TWA com suporte digital na compreensão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, Nível 1.	Investigar a eficácia do TWA no desempenho da compreensão de leitura expositiva de alunos com TEA, Nível 1.	Estudo de sujeito único com delineamento de múltiplas sondagens.	Os resultados indicaram que houve uma relação funcional entre o uso do TWA e a compreensão de texto nos participantes do ensino médio com TEA, Nível 1.
2020	GRINDLE et al.	Ensinando habilidades de compreensão de leitura de crianças com autismo usando instrução de leitura online: Avaliação Preliminar da Compreensão de Leitura de Headsprout.	Investigar a eficácia do programa Headsprout Reading Comprehension, com crianças com autismo.	Desenho de série de casos múltiplos.	Todos os participantes obtiveram ganhos nas habilidades de compreensão da leitura.

2020	COOGLE et al.	Uma Comparação de Leitura Dialógica, Modelagem e Leitura Dialógica Plus Modelagem	Avaliar se a leitura dialógica junto com a modelagem melhoraram a rotulagem de vocabulário alvo de crianças com TEA	Estudo de caso único de tratamento alternado.	Todos os participantes apresentaram melhorias no vocabulário nas intervenções,mas a aplicabilidade da Leitura Dialógica, quando realizada individualmente, foi mais eficaz na aquisição do vocabulário.
2021	SOLIS et al.	Vocabulário e ideia principal: intervenção de leitura utilizando a escolha de texto para melhorar o conhecimento do conteúdo e a compreensão de leitura de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista.	Investigar os efeitos de uma intervenção de vocabulário e leitura na compreensão de leitura de adolescentes com TEA.	Estudo de linha de base múltipla	Os autores identificaram que os resultados obtidos através da intervenção indicaram tendências ascendentes e estáveis no nível de compreensão dos participantes.
2021	EGARR; STOREY	Professores Modelo ou Alunos Modelo? Uma comparação de intervenções de modelagem de vídeo para melhorar a fluência e a compreensão da leitura em crianças com autismo.	Explorar a eficácia de intervenções de modelagem de vídeo na fluência da leitura em alunos com TEA, no meio escolar.	Estudo de caso único com delineamento de pesquisa de tratamento alternado	Os resultados indicaram melhoria na fluência da leitura e na compreensão da leitura dos alunos com TEA que participaram do estudo.
2021	KOUO; VISCO	Instrução e intervenção auxiliada por tecnologia no ensino de alunos com autismo a fazer	Comparar o impacto do aplicativo TinyTap com vídeos e organizadores gráficos, na melhoria das	Pesquisa com delinamento de pesquisa de tratamento alternado.	Os resultados do estudo mostraram que a intervenção do aplicativo TinyTap foi a mais eficaz, em comparação as

		inferências.	habilidades de leitura inferencial de dois alunos com TEA.		demais estratégias na melhoria nas habilidades de leitura inferencial para ambos os participantes.
2022	NUNES et al.	Efeitos da Leitura Dialógica no conhecimento do vocabulário de pré-escolares com Transtorno do Espectro Autista.	Comparar a efetividade de dois protocolos de intervenção em Leitura Dialógica (Recall e Leitura Compartilhada) no vocabulário de quatro pré-escolares com TEA e quatro crianças com desenvolvimento típico, pareados por idade.	Pesquisa experimental randomizada do tipo A-B-A-B (Linha de base/Intervenção/Linha de Base/Intervenção).	Os resultados indicaram que tanto o Recall como a Leitura Dialógica são eficazes no ensino do vocabulário para os participantes com TEA e desenvolvimento típico
2022	HENDERSON-FARANDA; NEWBURY; SUTHERLAND	Usando a Instrução Assistida por computador para melhorar a compreensão de leitura de crianças no espectro do autismo.	Examinar o impacto de uma ferramenta de leitura assistida por computador, Reading Eggspress, com ou sem instrução dirigida por professores, sobre as habilidades de compreensão da leitura de quatro crianças com TEA.	Estudo piloto de caso único de linha de base múltipla.	Os resultados do estudo mostraram que os participantes aprenderam a utilizar organizadores gráficos. A validade social preenchida pelos pais, professores e participantes indicaram que a ferramenta de leitura auxiliou na compreensão da leitura de crianças com TEA.

Fonte: Elaborado com base em Howort; Raimondi, 2019; Grindle et al., 2020; Coogle et al., 2020; Solis et al., 2021; Egarr; Story, 2021; Kouo; Visco, 2021; Nunes et al., 2022; Henderson-Faranda; Newbury; Sutherland, 2022.

De forma geral, observou-se que os artigos analisados tinham como principal objetivo analisar práticas interventivas em alunos com TEA, realizadas no ambiente escolar, através do uso de aplicativos e programas de computador, organizadores gráficos, técnicas da leitura compartilhada e da leitura dialógica e estratégias em contação de história.

A pesquisa realizada por Howort e Raimondi (2019), por exemplo, analisou a eficácia de um suporte digital que foi utilizado para a compreensão da leitura de textos científicos em três alunos com TEA: o TWA. Os autores mencionam que a estratégia utilizada apoia a leitura dos alunos com autismo, estimulando-os a focar nos elementos de um texto expositivo, antes,

enquanto e após a leitura. A intervenção foi conduzida no ambiente escolar, em uma sala de recursos. Na Linha de Base, os alunos deveriam realizar a leitura de um texto, em um *Ipad*, e realizar a recontagem oral, focando na precisão, sequência e discussão das ideias principais. Já na intervenção, usando o recurso tecnológico, antes de realizar a leitura, os alunos deveriam pensar na leitura (procurar conexões com o que já era de conhecimento) e pensar após a fase da leitura (refletir sobre a ideia principal, sobre o que foi lido). Após isso, o pesquisador realizou 10 perguntas que mediam a compreensão da leitura dos participantes, com questões sobre: estrutura do texto, informações explícitas apresentadas no texto, compreensão inferencial, ideias principais, vocabulário (duas questões), questões de sintaxe em nível de frase, propósito do autor, informações implícitas no texto e detalhes de apoio. Os participantes deveriam fazer anotações no texto digital, fazendo notas de áudio e reflexões sobre o que eles queriam aprender com a leitura do texto. Os resultados apontaram efeitos positivos sobre o uso do TWA, em todos os participantes, principalmente na recontagem oral, e efeitos variáveis na compreensão da precisão das respostas às perguntas.

A pesquisa realizada por Grindle et al. (2020) também utilizou um suporte digital para apoio na compreensão da leitura de seis alunos com TEA, com idade entre 6 e 8 anos. Na intervenção, a autora fez uso do *Headsprout Reading Comprehension*, um programa de computador projetado para ensinar estratégias de compreensão da leitura, utilizando um formato de instrução direta que inclui: compreensão literal (fatos do texto), compreensão inferencial (palavras-chave do texto), ideia principal do texto e vocabulário. As aplicações foram realizadas pelos professores dos alunos participantes, no qual receberam uma capacitação sobre o estudo. O programa contava com sessões de histórias e um roteiro de perguntas, em que, ao final, era dado um percentual do desempenho dos participantes nas respostas às perguntas realizadas no momento da contação de histórias. Como resultado, o estudo mostrou que os alunos progrediram utilizando as estratégias do programa, além de obterem ganhos em suas aprendizagens de compreensão de leitura.

Já a intervenção realizada por Coogle et al. (2020) analisa os efeitos da leitura dialógica conjuntamente com a técnica de modelagem na compreensão da leitura de alunos com autismo. Os participantes incluíam um professor e dois alunos com TEA, com idade entre 2 e 5 anos. As sessões foram conduzidas pela professora da turma. Durante a linha de base, inicialmente, foi utilizada a estratégia da leitura dialógica durante o momento da contação de história. Após a finalização, ainda na Linha de Base, foi aplicada a estratégia de modelagem e depois a combinação da condição de modelagem e leitura dialógica. Na fase de modelagem, diferente do uso de perguntas de vocabulário para obter respostas dos alunos, a

professora, em uma atividade lúdica, modelou cada palavra do vocabulário alvo, como por exemplo: “estou colocando a toalha sobre a mesa”. No caso a palavra modelada foi “toalha” e o objetivo foi analisar se as crianças verbalizavam o vocabulário alvo expressivamente. Na intervenção, as condições de leitura dialógica e modelagem foram aplicadas de forma alternada. Os resultados demonstraram que apesar dos alunos participantes obterem efeitos positivos na compreensão da leitura e no vocabulário, nas três estratégias interventivas, a condição da leitura dialógica, quando aplicada isoladamente, demonstrou mais eficácia na aprendizagem da habilidade leitora nas crianças.

No estudo desenvolvido por Solis et al. (2021) a estratégia de intervenção de vocabulário e leitura, abordava a identificação das ideias principais de um texto, do significado das palavras e da resposta às perguntas realizadas sobre detalhes importantes do texto. Com um estudo de metodologia de linha de base múltipla, as condições da pesquisa foram realizadas por duas professoras, no ambiente escolar, e cinco alunos com TEA com idade entre 12 e 14 anos, divididos aleatoriamente em dois grupos (grupo 1 e grupo 2). Na fase da linha de base, cada participante leu um trecho do texto e respondeu perguntas relacionadas ao mesmo. Na intervenção, além do roteiro de perguntas, os participantes também contavam com um auxílio visual com o significado de palavras do vocabulário alvo. Os resultados sugerem que a intervenção foi associada a bons resultados tanto na compreensão da leitura como no vocabulário.

A pesquisa feita por Egarr e Story (2021) utilizou uma intervenção com modelagem de vídeo para avaliar a fluência de leitura de quatro alunos com TEA com idade entre 8 e 15 anos. Os autores evidenciam que a fluência de leitura é uma forte competência da habilidade de compreensão da leitura. Diante disso, na linha de base, os participantes realizaram a leitura de um texto e, após finalização, eram feitas cinco perguntas relacionadas ao que foi lido, além de elogios como forma de *feedbacks* nas respostas corretas. Na condição de intervenção, em um primeiro momento, foi aplicada a modelagem de vídeo, em que o pesquisador orientava aos participantes assistirem um modelo de vídeo da leitura de um texto realizada em uma aula e de forma individualizada pelo professor e por sua família. Após isso, aplicou-se o procedimento de automodelagem de vídeo *feedforward*, de forma que antes dos participantes serem solicitados a ler o texto, o pesquisador mostrava um vídeo editado destes lendo com 100% de precisão. Segundo os autores, o objetivo era observar se através da modelagem e da automodelagem apresentada através de vídeos, os participantes alcançasse melhorias na fluência e na compreensão da leitura. Os resultados demonstraram melhorias na compreensão da leitura, porém quanto a fluência da leitura, os dados indicam que quando aplicada a

estratégia de modelagem de vídeo da leitura realizada pelo professor, as pontuações relativas à fluência de leitura dos participantes diminuíram em comparação a linha de base. No entanto, os resultados também evidenciam que os alunos com TEA se beneficiaram da automodelagem, uma vez que se observaram no modelo de vídeo, permitindo um maior alcance na fluência e compreensão da leitura.

Por fim, o estudo de Kouo e Visco (2021) também utiliza a tecnologia como suporte para a compreensão da leitura em alunos com TEA, comparando os efeitos obtidos em alunos com TEA na habilidade de inferência, através do aplicativo *TinyTap*, vídeos e organizadores gráficos. Os resultados indicaram que a condição de tratamento do aplicativo *TinyTap* foi a mais eficaz quanto a melhoria das habilidades de leitura inferencial, visto que a porcentagem média de resposta corretas no uso aplicativo foi de 63,64%, no vídeo de 50% e no organizador gráfico de 43,18%. Além disso, as análises sugerem que o uso do aplicativo *TinyTap* foi a intervenção mais eficiente porque todos os participantes atingiram o critério de aquisição antes das demais intervenções de comparação. Estas descobertas apoiam ainda mais a viabilidade do uso da tecnologia em estratégias de intervenção na compreensão da leitura em alunos com TEA.

O estudo de Nunes et al. (2022), por exemplo, demonstra a efetividade de dois protocolos de intervenção em leitura dialógica utilizados na compreensão da leitura em crianças com autismo: a Leitura Compartilhada e o *Recall*. Os participantes receberam de três a quatro sessões por semana, com 16 sessões para o *Recall* e para a Leitura Compartilhada. Como resultado, a pesquisa indicou que ambos os tratamentos foram bem-sucedidos no ensino de vocabulário de todos os participantes. Os participantes com TEA tiveram uma média de 25% de acertos nas sondagens durante a Leitura Compartilhada e 41% de acertos nas sondagens referentes ao uso do *Recall*. Os pares em desenvolvimento típico apresentaram ganhos semelhantes com 67% de acertos na Leitura Compartilhada e 87% no *Recall*. Embora o estudo tenha demonstrado eficácia, a estratégia do *Recall* obteve maiores ganhos, principalmente em relação ao vocabulário receptivo. Tais dados são promissores, uma vez que demonstram que uma das dificuldades na compreensão da leitura de alunos com TEA são relativas ao vocabulário.

No estudo de Henderson-Faranda, Newbury e Sutherland (2022), podemos observar a efetividade de uma outra estratégia direcionada a leitura de alunos com autismo através da tecnologia. Com base nos autores, o programa *Reading Eggspress* utiliza as estratégias de instrução explícita, modelagem, repetição, abordagem de estratégia colaborativa, prática guiada, transferência de responsabilidade para os alunos e uso independente da estratégia,

fornecendo suportes para alunos com TEA na construção do conhecimento linguístico, coerência central, teoria da mente e apoio ao funcionamento executivo na tarefa de leitura. A estratégia foi aplicada com e sem o auxílio do professor e como resultado foi indicado melhorias na compreensão da leitura dos alunos com TEA desde o pré até a pós-intervenção, principalmente quando guiadas pelo professor.

Diante da descrição dos estudos analisados nesta revisão, observa-se que as intervenções descritas acima sugerem que o uso das instruções auxiliadas por computador (TAII) também tem demonstrado eficácia na compreensão da leitura de alunos com TEA, sendo inclusive utilizadas no ambiente escolar. Segundo Odom (2013), tais tecnologias podem incluir dispositivos geradores de fala, uso de *smartphones* ou *tablets*, aplicativos, programas de instrução assistidos por computador, aplicativos e redes virtuais. Para o autor, a investigação sobre intervenções na compreensão da leitura em alunos com TEA, de base tecnológica, está em constante crescimento. Mais adiante, veremos que neste estudo, também foi utilizado um recurso tecnológico, o aplicativo (Proleca +), desenvolvido por Silva (2022), como apoio para a intervenção que foi baseado nas técnicas de leitura dialógica, leitura compartilhada e contação de histórias.

Outra condição que também é muito utilizada na compreensão da leitura de alunos com TEA, no âmbito escolar, é a combinação das técnicas da leitura compartilhada e da leitura dialógica, mais utilizadas nas práticas de contação de histórias, com o uso de estratégias de um roteiro de perguntas, hierarquias visuais, dicas, pausas intencionais e atenção compartilhada.

Ainda assim, também constatou-se que há muitos estudos sobre compreensão da leitura em crianças com TEA a partir das técnicas da leitura compartilhada e leitura dialógica, porém sendo realizados no ambiente familiar ou em centros terapêuticos, em detrimento de poucas intervenções aplicadas no espaço escolar. Evidenciou-se também que grande parte das pesquisas relativas a esta temática são com participantes pré-escolares, com idade entre 5 e 7 anos, havendo poucos estudos com o público adolescente. Quanto aos estudos realizados nas escolas, observou-se que em suma maioria a variável dependente está relacionada à mensuração dos comportamentos de inferências e vocabulário dos participantes. Já a variável independente tem relacionado-se às intervenções com delineamento experimental. Por fim, outra observação feita é que as intervenções em alunos com TEA na compreensão da leitura, quando realizadas no ambiente escolar, muitas vezes é aplicada pelos professores da turma após capacitação pelos pesquisadores.



É interessante analisar que diante da busca dos descritores em estudos brasileiros, não encontrou-se artigos e dissertações de intervenções da compreensão da leitura com alunos autismo no ambiente escolar nos últimos cinco anos. Porém, acredita-se também que a Pandemia da Covid-19 limitou os pesquisadores a desenvolver intervenções em outros espaços para além do virtual e, por isso, observou-se muitas pesquisas sendo realizadas no ambiente familiar através de gravações das sessões realizadas. Por último, apesar de também observar-se poucos estudos, de língua inglesa, no que tange a compreensão da leitura em alunos com TEA, há o interesse dos autores na pesquisa de novas estratégias que favoreçam o uso da tecnologia como ferramenta no suporte das habilidades leitoras destes alunos.

Com efeito, tais dados indicam que é necessário a produção de mais estudos na área da compreensão da leitura de alunos com autismo, visto que tais habilidades são componentes praticados no ambiente escolar, sendo um grande desafio para muitos alunos com o diagnóstico (Nation; Norbury, 2005). Esta questão é confirmada na pesquisa realizada por Knight e Sartini (2015) em que foi identificado um número limitado de práticas baseadas em evidências para ensinar a compreensão a leitura em alunos com TEA. Todavia, podemos considerar que as estratégias da leitura dialógica, muito realizadas nas práticas de contação de história, são técnicas de fundamental importância na aprendizagem das habilidades leitoras de crianças com autismo (Nunes; Walter, 2016). Além disso, como podemos perceber, parte das estratégias descritas anteriormente também se baseiam nas técnicas da leitura dialógica, seja através da leitura de um texto ou de uma história que partem de questões que dialogam com o que foi lido. Diante disso, veremos a seguir, as análises sobre a leitura dialógica e as suas estratégias utilizadas nas práticas de contação de história.

### 3. LEITURA DIALÓGICA E AS ESTRATÉGIAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM TEA

Conforme visto no capítulo anterior, as intervenções baseadas em técnicas da leitura dialógica estão presentes nas práticas de leitura que favorecem a aprendizagem e potencialidade das habilidades leitoras em alunos com autismo. A leitura dialógica (LD) é uma prática baseada em evidências<sup>6</sup>, desenvolvida por Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992).

No estudo elaborado por Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) analisou-se os efeitos da leitura dialógica em dois grupos de crianças com faixas etárias diferenciadas, sendo o primeiro grupo com idade entre 2 e 3 anos, e o segundo grupo entre 4 e 5 anos. No primeiro grupo, durante a prática de contação de história, duas estratégias, divididas em sete passos, foram destinadas ao primeiro grupo, a saber: a) inicia-se o roteiro de questões realizando perguntas simples, como “O que é isso?”, b) posteriormente, solicita-se a criança a nomeação de objetos ou imagens que estão presentes na história, e de acordo com a resposta da criança, o adulto deve formular uma nova questão, por exemplo: “Sim, é o cachorro! Qual o nome do cachorro?”, c) o adulto, quando necessário, deve ajudar a criança na formulação da resposta à pergunta, d) o adulto deve elogiar a criança, de modo a encorajá-la, e) o adulto também deve direcionar a criança quando ela demonstrar interesse por algo, f) além de lhe proporcionar um momento prazeroso durante o momento da contação de história.

A segunda estratégia, para os participantes deste primeiro grupo, foi dividida em três elementos: a) realização de perguntas de final aberto, como por exemplo: “O que você vê nesta página?”; b) desenvolvimento da expansão de vocabulário a partir da resposta dada pela criança, por exemplo: “Sim, é o coelho! O coelho de orelhas grandes!”; c) o adulto deve tornar o momento da história divertido (Silva, 2022; Valdez-Menchaca; Whitehurst, 1992).

Já no segundo grupo de crianças, Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992), compreenderam que as técnicas deveriam ser mais bem elaboradas devido ao nível cognitivo das crianças participantes. Por isso, desenvolveram novas estratégias fundamentadas pelos acrônimos Crowd e Peer.

A estratégia do Crowd (*complete, recall, open-ended, wh-questions, distancing*), sugere cinco variedades de perguntas que o adulto pode fazer para a criança durante a leitura, sendo elas: pedidos para completar uma frase, solicitações para relembrar momentos

---

<sup>6</sup> Práticas baseadas em evidências são métodos e técnicas que tenham alcançado padrões científicos rigorosos, que quando replicados de forma consistente, válida e fidedigna, produzem resultados positivos (Nunes; Walter, 2014).

específicos da história, perguntas amplas (final aberto), perguntas do tipo qu- (por exemplo, “que?”/ “quem?”/ “onde?”/ “como?”), perguntas sobre a experiência da criança em relação a história(distanciamento).

Na estratégia do Peer (*prompts, evaluate, expand, repeat*), são aplicadas técnicas para o adulto atentar-se as respostas das crianças, avaliando a resposta, elogiando-as e ampliando-as. Sendo assim, após a resposta correta da criança, o adulto avalia, repete a resposta, e amplia acrescentando uma informação ou formando uma frase mais complexa, por exemplo: “Muito bem. Bolo. Bolo de chocolate!” (Medeiros; Flores, 2016; Silva, 2022; Valdez-Menchaca; Whitehurst, 1992). Para melhor esclarecer, a seguir, serão exemplificadas através de um quadro em ambas as estratégias.

Quadro 2: Estratégias do Crowd e do Peer.

<b>Estratégia do Crowd</b>	
<b>Tipos de perguntas</b>	<b>Técnicas</b>
Completar	É dado um espaço em branco para criança completar um enunciado. Por exemplo: “O menino esta brincando com a bola. O menino esta brincando com a _____”
Recordar	Solicita-se que a criança recorde um episódio lido na história. Por exemplo: “Você se lembra do que o menino estava brincando?”
Final aberto	Solicita-se que a criança responda a um fato da história. Por exemplo: “O que está acontecendo nessa página?”
Perguntas de vocabulário (factual)	Perguntas que priorizam o ganho de vocabulário da criança. Por exemplo: “O que é isso?”/ “para que serve isso?”
Distanciamento	Perguntas que relacionam um momento da história com experiências vivenciadas pela criança. Por exemplo: “Você já brincou de bola?”
<b>Estratégia do Peer</b>	
<b>Técnicas</b>	<b>Definição</b>
<i>Prompts</i>	Consiste em dar dicas que auxiliem na resposta da criança. As próprias ilustrações do livro servem como dicas.
<i>Evaluate</i>	Consiste em avaliar a resposta dada pela criança às perguntas feitas no momento da história.
<i>Repeat</i>	Consiste em repetir a resposta dada pela criança, por exemplo: “Isso mesmo. É um bolo”.
<i>Expand</i>	Consiste em expandir a resposta dada pela criança, por exemplo: “Bolo, bolo de chocolate”.

Fonte: Elaborado com base em Valdez-Menchaca e Whitehurst, 1992.

Com base nisso, observa-se que a leitura dialógica consiste em intercalar a leitura em voz alta com perguntas relacionadas à história e suas ilustrações, com estratégias de elogios e expansão após as respostas corretas dadas pelas crianças (Medeiros; Flores, 2016), além de se basear em três princípios: a) incentivar a criança a ter uma participação mais ativa no

momento da leitura; b) oferecer *feedbacks* à criança; c) adaptar o estilo de leitura dos adultos à habilidade linguística da criança (Aires, 2023).

É interessante observar que as técnicas da leitura dialógica além de facilitar a compreensão da leitura de pessoas com TEA, também oferecem a oportunidade de aprender a função das palavras através das perguntas de vocabulário e não apenas a memorizá-las. Dessa forma, pode-se entender que a prática da leitura dialógica favorece a autonomia da leitura da criança, de forma que à medida que a criança ganha familiaridade com as histórias lidas, o adulto lê menos, ouve mais, e gradualmente começa a utilizar perguntas de nível mais elevado para encorajar mais inferências e favorecer habilidades de compreensão mais complexas (What Works Clearinghouse, 2010).

Sobre isso, pesquisas indicam que a leitura dialógica tem demonstrado eficácia nos resultados de ganhos de vocabulário em pré-escolares com TEA (Coogle et al., 2020). Por exemplo, os estudos de Whalon et al. (2015) e Fleury e Schwartz (2017), indicam que a prática da leitura dialógica é uma solução eficaz que também favorece a alfabetização, atuando por exemplo na aprendizagem da linguagem oral, do vocabulário, de respostas adequadas às perguntas feitas.

Por essa razão, compreende-se que a aplicação das técnicas da leitura dialógica são fundamentais no espaço escolar em alunos com TEA porque além de potencializarem a leitura destes estudantes também partem de uma situação de leitura agradável, com trocas e diálogos que perduram por toda a prática da contação de histórias. Para além disso, a aplicação da leitura dialógica na escola também pode beneficiar os demais alunos, sejam eles com aprendizagens típicas ou atípicas, podendo ser considerada uma prática que relaciona-se com o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA)<sup>7</sup>, uma vez que a leitura dialógica tem a capacidade de transformar a criança em protagonista da sua própria aprendizagem leitora, além de contadora de história, a partir de uma leitura com práticas dialógicas.

Após a pesquisa de Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992), diversos estudos também aprofundaram essa temática na literatura científica (Arnold et al., 1994; Flores; Pires; Souza, 2014), utilizando adaptações das técnicas da leitura dialógica e criando novos instrumentos de intervenção, como é o caso do Recall (Whalon et al., 2015) e do Programa de Leitura para Crianças com Autismo - Proleca (Silva, 2018; Silva, 2022). Diante disso, será visto, a seguir,

---

<sup>7</sup> O Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), foi elaborado na década de 90 por Anne Mayer e David Rose, no Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), com o objetivo de atender as especificidades de pessoas que apresentassem alguma deficiência. Todavia, atualmente, essa concepção sofreu avanços e se aplica a qualquer pessoa que precise de suportes específicos na sua aprendizagem, indicando a construção de recursos e estratégias em sala de aula que efetivem a aprendizagem de todos os alunos (Plestch; Souza; Orleans, 2017).

algumas das principais estratégias baseadas nas técnicas da leitura dialógica, que podem ser utilizadas no espaço escolar.

### 3.1 Estratégias baseadas nas técnicas da Leitura Dialógica

Conforme já mencionado anteriormente, diversos estudos verificaram que as adaptações da leitura dialógica favorecem a aquisição das habilidades de leitura e de alfabetização, particularmente nas crianças com autismo (Whalon et al., 2015; Silva, 2018; Silva 2022). Dentre as adaptações, podemos destacar o *Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning - Recall* e o Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - Proleca. Neste estudo de dissertação, que será apresentado, utilizou-se como intervenção as estratégias do Proleca no interior do ambiente escolar, em um aluno com autismo.

Tais adaptações estão relacionadas principalmente às pequenas modificações no protocolo original das técnicas da leitura dialógica, sendo realizadas, principalmente, devido à aplicabilidade de uma intervenção que atendesse às necessidades leitoras dos participantes com TEA (Nunes et al., 2022), afinal cada sujeito é único e, conforme já visto, as habilidades leitoras de pessoas com autismo são heterogêneas. As principais adaptações têm estado relacionadas à: limitar o número ou modificar os tipos de *prompts* (Coogle; Floyd; Rahn, 2018), fazendo perguntas com respostas de sim/não ou modelando a resposta correta (Hudson et al., 2017).

Diante disso, as estratégias baseadas na leitura dialógica favorecem da mesma forma o envolvimento ativo nas práticas de leitura, que são necessárias para promover interações recíprocas e significativas que facilitem a aprendizagem leitora. Visto isso, veremos a seguir dois programas baseados nas técnicas da leitura dialógica que vem demonstrando resultados promissores no que tange ao desenvolvimento das habilidades da compreensão de leitura, atenção recíproca, linguagem e comunicação, em crianças e alunos com autismo, a saber: o Recall e o Proleca.

### 3.2 *O Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning - Recall*<sup>8</sup>

O Recall é considerado uma prática interventiva efetiva e baseada em estratégias com evidências empíricas. Este modelo de intervenção, é uma adaptação da leitura dialógica, visto que, também utiliza estratégias para aumentar o nível de envolvimento e aprendizagem das crianças com autismo no momento da leitura (Aires, 2023). A condução do *Recall* pode ser realizada em pequenos grupos ou um a um, além de incluir suportes visuais e estratégias sistemáticas para execução da leitura (Whalon; Delano; Hanline, 2013).

Por essa razão, no Recall, os livros devem ser selecionados previamente pelo mediador que irá ler a história, visto que, assim como na leitura dialógica, também são realizadas perguntas contextualizadas para cada página do livro. Além disso, o Recall também utiliza as técnicas da leitura dialógica, no que diz respeito a hierarquia de dicas como auxílio às respostas para as perguntas feitas durante a contação, além do suporte visual e verbal, com o objetivo de alcançar melhorias nos níveis da atenção compartilhada (AC) e do engajamento na tarefa por parte das crianças com TEA (Aires, 2023).

Diante disso, com base no estudo realizado por Whalon, Delano e Hanline (2013), neste protocolo, os livros de história devem ser escolhidos de maneira criteriosa, levando em conta a temática de interesse da criança, além de uma linguagem acessível que esteja de acordo com o seu nível cognitivo. Após a escolha dos livros, um roteiro de perguntas deverá ser feito junto com os cartões com imagens que serão utilizados como suportes visuais.

Os cartões, são ofertados para auxiliar a resposta da criança quanto às perguntas feitas e deverão ser elaborados com três opções de resposta, sendo apenas um cartão a resposta correta. Estes cartões são aplicados através de hierarquias de ajudas visuais - Peep Hierárquico<sup>9</sup>. Sendo assim, para cada pergunta formulada são oferecidos os níveis de ajuda a fim de auxiliarem na resposta da criança, sendo eles:

- a) nível 1 – sem ajuda visual;
- b) nível 2 – com três suportes de ajuda visual;
- c) nível 3 – com dois suportes de ajuda visual;
- d) nível 4 – com apenas um suporte de ajuda visual.

---

<sup>8</sup> A tradução para o português é: Ler para envolver crianças com autismo na linguagem e na aprendizagem.

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a diferença do *Peep*, elaborado no Recall, para o *Peer*, da leitura dialógica, é que no *Peep* a função *repeat* (repetir) foi substituída por um elogio (*praise*).

Os suportes visuais, oferecidos pelo Peep Hierárquico, podem ser confeccionados através de imagens, símbolos pictográficos ou fotos, desde que estejam relacionados à pergunta realizada e ao contexto da história lida.

Para melhor esclarecer, no quadro a seguir será exemplificado como são utilizados os cartões visuais.

Figura 1: Hierarquia dos níveis de ajudas visuais oferecidos pelo Recall (Peep Hierárquico).

Exemplo de pergunta de vocabulário que pode ser realizada para criança: “para que serve o queijo?” (escrever, beber ou comer?)				
Utilização do Peep Hierárquico				
Nível I	Nível II		Nível III	Nível IV
Ilustrações do livro como suporte visual	Três suportes de ajuda visual		Dois suportes de ajuda visual	Um suporte de ajuda visual

Fonte: A autora, 2024.

Dessa forma, no decorrer da contação de história, é importante que o adulto deixe o livro à vista da criança, de preferência com duas páginas abertas. Ao realizar a pergunta, o adulto deve aguardar o prazo de no máximo cinco segundos para a resposta da criança, caso ela não responda ou responda incorretamente com o nível I (livro como dica visual), será aplicado o nível II, com três suportes de ajuda visuais. Se a criança não responder com o nível II, o adulto ofertará o nível III, com dois suportes de ajuda visuais. Caso a criança não responda ou responda incorretamente, o adulto ofertará o nível IV, com apenas uma ajuda visual. Porém, se mesmo com todas as ajudas visuais ofertadas, a criança não responder ou responder incorretamente, o adulto deverá direcionar a mão na criança na resposta correta, em seguida parafrasear a sua resposta, elogiar e expandir, por exemplo: “Comer. Muito bem! Comer o queijo!”. Vale lembrar que, caso a criança responda espontaneamente com o nível I, o adulto deve fazer o mesmo: repetir a resposta, elogiar e expandir.

As estratégias do Crowd, aplicadas na leitura dialógica, também são utilizadas no Recall, porém acrescidas das perguntas de *emotional identification* (identificação emocional) e *inference* (inferência). As questões relativas à identificação emocional exigem o

entendimento de como o personagem da história está se sentindo, já as questões de inferência requerem previsão ou compreensão da motivação (Whalon et al., 2015).

Além dos suportes visuais, também são oferecidas pausas intencionais (por exemplo, aguardar de três a cinco segundos para virar a página do livro), atenção compartilhada (olha aqui! - apontando para a ilustração do livro), hierarquias de *prompts* (dicas), *evaluate* (avaliação da resposta ofertada pela criança), *expand* (expansão da resposta) e *praise* (elogio à criança após a resposta), sendo oferecidas através do Peep Hierárquico.

A seguir, será apresentado um quadro com as adaptações do Recall baseadas nas técnicas da leitura dialógica. É importante ressaltar que as estratégias adicionais (atenção compartilhada e pausa intencional) inseridas no Recall não se fazem presentes nas técnicas da leitura dialógica.

Quadro 3 - Adaptações feitas no Recall com base nas estratégias da leitura dialógica

Estratégias da Leitura Dialógica		Estratégias do Recall		
Tipos de perguntas - Estratégia Crowd	Peer Hierárquico	Tipos de perguntas - Estratégia do Crowd	Peep Hierárquico	Estratégias adicionais
Completar	<i>Prompts</i> (dicas)	Completar	<i>Prompts</i> (dicas)	Atenção compartilhada
Recordar	<i>Evaluate</i> (avaliar a resposta)	Recordar	<i>Evaluate</i> (avaliar a resposta)	Pausa intencional
Final aberto	<i>Repeat</i> (repetir a resposta)	Final aberto	<i>Praise</i> (elogiar)	
Perguntas de vocabulário	<i>Expand</i> (expandir)	Perguntas de vocabulário	<i>Expand</i> (expandir)	
Distanciamento		Distanciamento		
		Identificação emocional		
		Inferência		

Fonte: A autora, 2024.

Com base nisso, no estudo de Whalon et al. (2015), foi investigado o impacto do Recall nos comportamentos de respostas espontâneas corretas, assim como as iniciações verbais das crianças com TEA. Através da aplicação de um delineamento experimental de linha de base múltipla, durante dois meses e meio foi realizada a leitura de livros de histórias para quatro crianças com autismo, que participaram do estudo. Nesta amostra, verificou-se que após a intervenção do Recall, a frequência das respostas incorretas das crianças diminuiu e as perguntas de vocabulário e inferência tiveram um aumento significativo nas respostas espontâneas corretas. Ademais, o aumento da frequência nas iniciativas verbais ocorreu em



três das quatro crianças participantes. As literaturas sugerem que a leitura compartilhada de histórias com o suporte de demais estratégias, principalmente com o uso de técnicas da leitura dialógica, pode beneficiar crianças com autismo, até mesmo no ambiente escolar.

Atualmente, vêm crescendo o número de estudos experimentais que investigam os efeitos do Recall em crianças com TEA nas habilidades da compreensão da leitura, sendo quatro dissertações de mestrado (Queiroz, 2017; Walter, 2017; Silva, 2018; Muller, 2021) e duas teses de doutorado (Silva, 2022; Walter, 2022). É importante ressaltar que o estudo de Silva (2018, 2022) baseia-se nas estratégias do Recall acrescidas das práticas de contação de história e do reconto.

No estudo de Queiroz (2017), avaliou-se os efeitos de uma adaptação da leitura dialógica e do Recall no comportamento verbal de duas crianças com TEA com faixa etária de 7 anos, postas diante de narrativas. Com um delineamento de linha de base múltipla, utilizou-se na intervenção as hierarquias de dicas a fim de auxiliar as respostas vocais e verificar a ocorrência do aumento das iniciações verbais e do engajamento na tarefa. Em análise, os resultados do estudo indicaram o aumento de iniciações verbais e do engajamento na tarefa por parte dos participantes, além de do aumento do número de respostas espontâneas corretas e a diminuição do uso das hierarquias de dicas visuais.

Em Walter (2017), foram analisados os efeitos da adaptação do Recall na compreensão da leitura de uma criança com autismo. Os participantes do estudo incluíram uma criança com TEA, com 5 anos de idade, e a sua responsável, que aplicou a estratégia interventiva. Uma pesquisa quase-experimental, com delineamento de sujeito único, do tipo A-B-A, foi aplicado. Na condição de linha de base, a responsável da criança narrou a história de forma espontânea, sem o uso de técnicas ou estratégias orientadas previamente. Já na condição de intervenção, a pesquisadora realizou uma capacitação com a responsável acerca das estratégias do Recall, a fim de que fosse aplicada por ela na intervenção. Por último, no retorno da linha base, a responsável foi instruída a ler três novos livros para a criança, em dias diferentes, com uma lacuna de 15 dias entre a leitura de um livro e outro. Como resultados, a pesquisadora apontou ganhos qualitativos e quantitativos de algumas das estratégias adaptadas do Recall que foram empregadas pela responsável da criança, como no engajamento da criança frente a contação de história e o aumento da quantidade de respostas espontâneas corretas.

Concomitante, o estudo realizado por Silva (2018) também utiliza adaptações das técnicas da leitura dialógica, do Recall, acrescidas das estratégias de contação de história (entonação, dramatização, onomatopeia) e reconto. A autora implementou o Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (Proleca), avaliando os seus efeitos nas

habilidades comunicativas, na compreensão da leitura e no engajamento da tarefa, de uma criança com TEA, com 5 anos de idade e com necessidades complexas de comunicação. Neste estudo, optou-se por uma pesquisa intrassujeito com delineamento de retirada, do tipo A-B-A-B. Na etapa da linha de base, a pesquisadora leu a história utilizando os dois primeiros níveis do Peep Hierárquico (*prompt* - dicas, e *evaluate* - avaliar a resposta). As demais hierarquias, de expandir e elogiar, não eram ofertadas, mesmo caso a criança respondesse as solicitações da autora. Já na fase de intervenção, a pesquisadora iniciava a leitura do livro, intercalando com perguntas de identificação emocional, qu perguntas e final aberto. Nesta fase, todas as condições oferecidas no Peep foram ofertadas e as estratégias de atenção compartilhada e pausa intencional. Os resultados desta pesquisa revelaram que a criança obteve mais responsividade quando lhe eram ofertadas as dicas visuais, além de um aumento expressivo no vocabulário, verificado por meio da nomeação de imagens e a emissão de vocábulos simples.

Igualmente, Muller (2021), em sua dissertação de mestrado, realiza uma pesquisa quase-experimental intrassujeito com delineamento do tipo A-B, no qual foi avaliado os efeitos de um programa de leitura, baseado nas estratégias da leitura dialógica, na compreensão da leitura em crianças com e sem autismo. A intervenção foi aplicada pelas responsáveis das crianças participantes após posterior capacitação. Na linha de base, as responsáveis foram instruídas a realizar a leitura para os seus filhos de forma espontânea, sem o uso de estratégias previamente acordadas. Na intervenção, as responsáveis deveriam utilizar todas as estratégias oferecidas pelo programa de leitura, durante o momento da contação de história, como o roteiro de perguntas e as hierarquias de dicas visuais. Como resultado, a autora indica que houve um aumento da quantidade de respostas espontâneas corretas por parte das crianças.

Quanto as teses nacionais baseadas nas estratégias do Recall, o estudo elaborado por Silva (2022), avalia os efeitos do Proleca, na aplicação dos responsáveis, em crianças com e sem autismo, a partir de uma pesquisa intrassujeito com delineamento do tipo quase-experimental (A-B). Dessa forma, participaram do estudo seis crianças, sendo três com diagnóstico de autismo e três com desenvolvimento típico, além disso cada participante estava localizado em uma das 5 regiões do Brasil. Como efeito, os resultados demonstraram que todas as crianças apresentaram maior tempo de concentração na tarefa de contação de história e estabeleceram comportamentos de atenção direcionada e aumento significativo nas respostas. Como conclusão, a autora sugeriu que fossem realizados mais estudos sobre

estratégias de leitura em ambientes regulares de ensino para que mais avanços e observações possam ocorrer.

Por último, na tese de doutorado de Walter (2022), foi comparada os efeitos da aplicação das metodologias da leitura dialógica e do Recall em duas crianças com TEA e uma com desenvolvimento típico. Como resultado, a autora confirmou que o uso das ajudas visuais auxiliou as crianças no desenvolvimento de interações comunicativas do mediador que narrava a história, além do benefício de todos os participantes na atividade de leitura quando utilizada a Leitura Dialógica e, mais especificamente, o Recall. Inclusive, a autora menciona que, o Recall também demonstrou benefícios para os participantes com desenvolvimento típico, reafirmando que a inclusão de crianças com autismo na escola regular é benéfica tanto para eles quanto para os seus pares típicos.

Diante disso, observa-se que todos os estudos acima mencionados são importantes contribuições na intervenção da leitura no Brasil, principalmente no que tange a compreensão da leitura de crianças com autismo. Todavia, também se percebe como discussão dos autores a menção sobre a importância de pesquisas na área da leitura dialógica que sejam realizadas no espaço escolar. Além disso, vale destacar que, assim como Walter (2022) enfatiza, a leitura de livros realizada de forma interativa, também favorece a compreensão oral da leitura, permitindo o desenvolvimento futuro da compreensão da leitura e leitura independente. Com base nisso, a seguir serão descritas as contribuições do Proleca na comunidade científica, principalmente porque este programa de intervenção será utilizado neste estudo como tratamento em um aluno com autismo no ambiente escolar.

### **3.3 O Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - Proleca**

O Proleca, elaborado por Silva (2018; 2022), consiste em um conjunto de estratégias baseadas nas técnicas da leitura dialógica, do Recall e das práticas de contação de história, em que o objetivo é desenvolver as habilidades de compreensão da leitura, habilidades comunicativas, e o desenvolvimento do engajamento da tarefa e da atenção compartilhada em crianças com autismo. Além disso, a autora destaca que o programa também visa estimular a leitura oral e imaginativa da criança, como também preparar o contador de história, que pode ser pais, professores ou mediadores, no desenvolvimento de leituras que priorizem a interação e o diálogo nos diversos ambientes naturais.

Conforme visto, o Proleca também se baseia nas estratégias do Recall e, por este ser um programa de origem dos Estados Unidos, com estratégias baseadas na cultura leitora

americana, Silva (2018; 2022), observou a importância de realizar uma adaptação do programa para a realidade brasileira, visto que verificou que a junção das estratégias do Recall com as técnicas de contação de história (entonação, onomatopeia, dramatização e recontos), favorecem o engajamento na tarefa, a atenção compartilhada, o ganho de vocabulário e a compreensão oral da leitura por parte das crianças com autismo.

Com base nisso, a autora indica que para fazer uso do Proleca, se faz necessário realizar a escolha e análise dos livros previamente, preferencialmente com a temática de interesse da criança e com uma linguagem adequada que esteja de acordo com o nível cognitivo e faixa etária da mesma. Ademais, a preparação do ambiente de leitura também é importante, com destaque para um espaço calmo e convidativo seja na escola ou em casa, com objetos que possam compor um canto de leitura. Caso não seja possível o desenvolvimento de um ambiente de leitura, é importante que o contador de história sinalize e apresente a criança o espaço onde a leitura será realizada.

Em seguinte a etapa da escolha do espaço de leitura, o aplicador do Proleca precisa desenvolver um roteiro de perguntas com base nas estratégias do Crowd da leitura dialógica, com questões de qu perguntas, final aberto, distanciamento, lembrar, completar, acrescidas de perguntas de identificação emocional e inferência. Tais perguntas devem ser realizadas a cada duas páginas abertas do livro, durante o momento de contação. A autora ressalta que as perguntas devem estar relacionadas ao contexto do livro, sendo interessante que os vocábulos contidos nas perguntas tenham sido mencionados em algum momento na narrativa da história, por exemplo:

**Narrador:** Era uma vez, um cachorro que amava brincar de bola no parque.

**Narrador :** Quem amava brincar de bola no parque?

**Criança:** O cachorro

Durante o momento da contação de história, é importante que o narrador intercale com momentos de dramatização e entonação da voz, além da produção de onomatopeia (sons). Tais estratégias favorecem o desenvolvimento de uma leitura mais dinâmica e imaginativa, sendo possível que o ouvinte tenha mais atenção e interesse em engajar-se na história.

No Proleca, todas as estratégias do Peep Hierárquico (*prompts/ dicas, evaluate/avaliar, expand/expandir, praise/elogiar*) são oferecidas caso a criança não responda espontaneamente de forma correta. Além do livro, os cartões de respostas visuais também são utilizados no uso do Peep. Sendo assim, durante a contação de história, a primeira dica visual oferecida é o próprio livro e, caso seja necessário, serão ofertados os três próximos níveis de ajudas visuais (conforme visto anteriormente na estratégia do Recall). Em Silva (2022), os cartões visuais

físicos são substituídos pelo aplicativo Proleca +, onde é incluído cada roteiro das histórias aplicadas na pesquisa e em cada pergunta há as opções de imagens visuais.

A seguir, na figura abaixo, é mostrado como funciona o aplicativo:

Figura 2: Funcionamento do aplicativo Proleca +



Fonte: A autora, 2024 com base em Silva, 2022.

A respeito das hierarquias do Peep é preciso que o adulto ofereça as dicas (níveis de ajudas) e avalie (aguardar a criança responder no prazo máximo de cinco segundos, sem quaisquer interferências) e, caso a criança responda corretamente, o contador deve expandir o seu vocabulário e, em seguida, elogiá-la, por exemplo: “Cachorro. Cachorro peludo. Parabéns!”. Assim como no Recall, caso a criança chegue no nível 4 e não responda ou responda incorretamente, o adulto deverá pegar a mão da criança e direcioná-la a imagem que representa a resposta correta.

Além disso, as estratégias de pausa intencional e atenção compartilhada são introduzidas durante a contação, sobretudo quando o contador estiver prestes a virar a página do livro. Na estratégia de pausa intencional, o adulto precisa ficar em silêncio no prazo de cinco segundos, olhando para a criança, e virando a página de forma vagarosa. Já na estratégia de atenção compartilhada, o contador deverá dizer “olha!” e apontar para uma determinada ilustração do livro da página que está aberta, a fim de verificar se a criança retorna o seu olhar para o livro e observar a reação da criança sobre a cena.

Ainda sobre o uso do aplicativo, outra estratégia elementar do Proleca + está na coleta de dados, isso porque ao final das perguntas do roteiro, a página irá gerar PDF com um compilado de todas as perguntas realizadas naquele roteiro e as respostas corretas. É apresentado também a quantidade de tentativas que a criança utilizou o aplicativo até chegar na resposta adequada, sendo possível saber os níveis de ajuda utilizados.

Por último, ao final da contação de história, o adulto fecha o livro e estimula a criança a realizar o reconto, com perguntas como: “O que você entendeu da história?”, “Quais os

personagens da história?”, “Qual a parte que você mais gostou?”, entre outras perguntas. Segundo Silva (2022), essas perguntas visam estimular a criança a responder questões referentes à história, promovendo a compreensão do que foi lido.

Diante disso, neste estudo, utilizou-se as estratégias do Proleca a fim de avaliar os efeitos do programa, em um aluno com autismo, no ambiente escolar. Para melhor esclarecer, a seguir, será apresentado no Quadro 4, todas as estratégias do Proleca.

Quadro 4: Estratégias do Proleca

<b>Estratégias</b>	<b>Elaboração</b>
1) Apresentação e explicação da capa e do título do livro	“A história de hoje é da cigarra e da formiga”, “Você já viu uma cigarra?”
2) Perguntas para a criança completar	“A menina viu um gato. A menina viu um _____”
3) Perguntas para a criança lembrar algum momento da história	“Você se lembra onde a menina viu o gato?”
4) Perguntas de final aberto	“O que está acontecendo nessa página?”
5) Perguntas que envolvem ganho de vocabulário	“O que é isso?”
6) Perguntas que relacionem com o distanciamento	“O que você faz quando encontra um brinquedo?”
7) Perguntas de inferência	“O que a cigarra poderá fazer ao encontrar a formiga?”
8) Perguntas de identificação emocional	“Como a menina estava se sentindo?”
9) Atenção compartilhada	“Olha aqui, (nome da criança)!”, apontado-se para a imagem do livro.
10) Pausa intencional	Aguardar 5 segundos antes de virar a página do livro.
11) Expansão de vocabulário	“Cadeira, cadeira de madeira”
12) Elogios e incentivos	“Muito bem!”
13) Dramatização	Dramatizar durante a história, seja através de expressões faciais ou da fala.
14) Onomatopéia	Palavras lidas durante a história que podem ser substituídas por sons representativos, por exemplo: “e o gato miou.” “Miau, miau...”
15) Entonação	Expressividade específica da fala
16) Uso do Peep Hierárquico	Quando a criança não responder as perguntas espontaneamente, utiliza-se o Peep: nível I (a dica é o próprio livro), nível II (três suportes visuais), posteriormente, o nível III (dois suportes visuais), e, por último, o nível IV (um suporte visual/resposta-modelo). Caso a criança não responda ou responda incorretamente no nível IV, é necessário colocar a mão da criança sobre a resposta-modelo e repetir a resposta, elogiar e expandir.
17) Uso do reconto	Reconto após a leitura do livro, com perguntas como: “Quem são os personagens da história?”, “Qual a parte que você mais gostou?”

Fonte: Elaborado com base em Whalon; Delano; Hanline, 2013; Silva, 2022.

Através da aplicação do Proleca é possível aplicar um compilado das estratégias já mencionadas, favorecendo variados elementos que contribuem para uma prática de contação de história ainda mais divertida e agradável, principalmente se for utilizada no ambiente escolar, como é o caso deste estudo. Diante disso, no próximo e último capítulo, será visto sobre o ato de ler e a contação de histórias no ambiente escolar.

#### 4. A IMPORTÂNCIA DO NARRADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Com base no que foi visto nos capítulos anteriores, sobre o que tem pautado as estratégias científicas em leitura, entende-se que o ato de ler é um processo que envolve uma compreensão crítica que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem, mas que precede da leitura de mundo, sendo a compreensão do texto construída através de uma leitura crítica que se constrói na percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1994).

Dessa forma, o ato de ler deve atender as particularidades de cada leitor, considerando as diferentes realidades de vida e a forma como cada um reproduz a leitura através da linguagem, de forma que a compreensão da leitura também advém da compreensão de mundo de cada sujeito a partir das suas vivências. Todavia, ao longo dos anos, o ato de ler foi considerado um processo simplista e que pouco aguçava o pensamento crítico e social dos leitores (Freire, 1994). Através de metodologias tradicionais, por muito tempo as práticas pedagógicas nas escolas consideravam que o processo de leitura desenvolvimento durante a alfabetização tratava-se, apenas, da junção de sílabas e na repetição dos fonemas e, ao final, a leitura seria concebida caso o aluno conseguisse ter êxito na leitura da palavra. Em geral, as palavras não partiam de um contexto específico, mas sim de cartilhas já prontas, por exemplo: /C/ +/A/=CA e /S/ + /A/ = SA, lê-se “CASA”.

Contudo, vale ressaltar que proposta deste estudo não é criticar as metodologias de leitura empregadas na escola, mas repensar sobre os modelos de leitura que é aplicado em nossa educação brasileira com propostas que se distanciam de uma formação de leitores críticos que indagam e relacionam o que é lido, afinal a leitura de palavras por ela mesma possibilita poucos significados.

É diante disso que contextualizo este capítulo com as contribuições de Paulo Freire que elucidava diversas reflexões acerca do sistema educacional, tecendo diálogos sobre uma educação bancária e uma alfabetização pautada a partir da memorização de fonemas, na medida que um grande número de informações é introduzida nos cérebros dos alunos, cabendo-lhes apenas absorver o conteúdo. Mas, será que a leitura se baseia só na memorização da junção de fonemas? E quanto aos debates críticos a partir do que é lido, em qual momento isso acontece nas salas de aula? Quais habilidades a leitura pode desenvolver?

Considero importante iniciar este capítulo com tais indagações porque entendo que antes de formar um leitor, nós, professores, precisamos compreender como lemos e como



entendemos o processo de aquisição da leitura. Não basta utilizarmos estratégias e técnicas de leitura se a nossa concepção limita-se ao ensino da leitura por palavras.

A concepção Freiriana (Freire, 1994), que aqui destaco, em muito se relaciona com algumas práticas pedagógica, como por exemplo, quando um professor solicita que um aluno leia um texto ou uma história em um curto espaço de tempo ou até mesmo quando exclui de uma leitura aquele aluno que não considera saber ler. Tais práticas reforçam, ainda mais, os bloqueios na leitura, a baixa autoestima e a insegurança em ler um texto nas rodas de leitura, o medo de ler. Sobre isso, o autor nos diz que o fato do aluno necessitar da ajuda do professor no momento da leitura, como em qualquer outra relação pedagógica, não significa que o professor tenha que anular a sua criatividade e responsabilidade na construção da leitura deste aluno, as estimular a sua forma de se expressar através da leitura, seja pela linguagem oral, pela escrita ou por imagens.

Diante disso, Smith (1989) considera que o ato de ler está envolvido nas relações de: letramento, alfabetização, leitura e escrita. O desenvolvimento destas relações envolve alguns aspectos importantes que precisamos considerar ao refletirmos sobre o processo de leitura, a saber: relação entre o desenvolvimento de habilidades de linguagem falada com a escrita, vocabulário, habilidades em relação as narrativas e habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e morfológica) (Paura, 2009). Para a autora, tais habilidades são necessárias na aquisição da leitura, além de terem uma relação recíproca. A seguir, será exemplificada as habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura:

Quadro 5: Habilidades necessárias para a aquisição da leitura.

<b>Habilidades Metalinguísticas</b>	<b>Vocabulário</b>	<b>Habilidades narrativas</b>
<p>Consciência fonológica: relaciona-se com a capacidade de refletir sobre a estrutura e composição sonora da língua e não, apenas, sobre o seu significado. Ou seja, relacionar os fonemas com outras palavras, ampliar.</p> <p>Consciência morfológica: conhecimento da estrutura, formação e classificação das palavras, além das suas funções nas frases. Também reúne os conhecimentos relacionados aos sistemas fonológicos, lexical e sintático.</p>	<p>Nesta competência, é necessário que o leitor compreenda as palavras decodificadas e relacioná-las ao sistema linguístico e ao seu conhecimento de mundo. O conhecimento do vocabulário é um alicerce fundamental na leitura.</p>	<p>Esta habilidade requer a combinação de dois eventos distantes no tempo, ligados entre si através da linguagem. As competências narrativas das crianças emergem nas suas primeiras formas de interações e são potencializadas através da leitura compartilhada de livros de história.</p>

Fonte: A autora, 2024.

Diante das habilidades necessárias no processo de aquisição da leitura, como podemos reduzir o ato de ler em apenas competências fonológicas? Sobre isso, outra contribuição que

refuta a ideia de que a leitura é apenas a decodificação de palavras é a de Kleiman (1995), que a considera como um conjunto de processamentos que pode ser dividido em três níveis de conhecimento: linguístico, textual e prévio. No conhecimento linguístico, o leitor compreende e atribui significados sobre o que está lendo. No textual, é possível observar se o texto lido possui coerência ou não e, no prévio, o conhecimento de mundo do leitor é valorizado. Por isso, o ato de ler e a compreensão da leitura caminham mutuamente, em um processo dialógico, em que para que realizemos análises sobre o que está sendo lido é preciso ter uma postura crítica.

Percebe-se que os autores mencionados compreendem a leitura como um processo dinâmico, uma vez que os conhecimentos de mundo do leitor dialogam-se durante todo o tempo em que é realizada a leitura, até que a mensagem do texto seja decifrada, ou seja, até que a compreensão da leitura seja adquirida. À exemplo disso, podemos remeter a prática de contação de história, visto que a experiência das crianças com a leitura de livros de histórias também está intimamente relacionadas com a sua conquista na aquisição inicial da leitura (National Early Literacy Panel, 2008), principalmente no que tange a compreensão dos conceitos e à compreensão da leitura.

Por essa razão, as narrativas presentes no conto e reconto de histórias devem fazer parte da rotina das crianças, seja em atividades familiares, escolares, entre outros ambientes. No contexto escolar, por exemplo, as histórias precisam atuar como instrumentos fornecedores de: interação entre o aluno e o professor, recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da aquisição do discurso narrativo, proporcionando a aquisição da leitura e da escrita, além de estimular a capacidade imaginativa (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020; Deliberato; Adurens; Rocha, 2021).

Pensando nas crianças com TEA, Silva (2018) considera que a leitura, quando lida em voz alta por um adulto, pode trazer inúmeros benefícios para a vida e formação leitora, a saber: estímulo na aquisição da linguagem, desenvolvimento de capacidades comunicativas, melhorias na atenção compartilhada, concentração, vocabulário, memória, raciocínio, diminuição de comportamentos agressivos, além da relação afetiva com quem está lendo. Para Abramovich (2006), isso ocorre porque ouvir histórias pode estimular ações prazerosas na criança, como: desenhar, musicar, pensar, teatralizar, brincar, ver o livro, querer escutar a história novamente, entre outros. Neste caso, a compreensão da criança é oral, a partir do que é escutado no momento da leitura da história.

E para que seja criado um cenário imaginativo e criativo no momento da leitura, é necessário que as formas de contação de história, que inclui onomatopeias, dramatizações,

entonações, fantoches e musicalidade (Coelho, 2021) sejam realizados afincos pelo adulto, na medida que é através de uma boa contação de história que o ouvinte será capaz de sentir as emoções expressas pela história, através dos seus personagens, estimulando as habilidades leitoras e o gosto por novas leituras (Mateus et al., 2014).

Dessa forma, é exatamente a pretensão deste estudo que, a seguir, será descrito. Criar conexões através da contação de história em um aluno com TEA e generalizar para a sala de aula, as habilidades e conhecimento que possam ser adquiridos durante a aplicação desta pesquisa. Com isso, a proposta do ato de ler e da compreensão da leitura oral, através da contação de histórias, é promover seres pensantes e críticos, que associem a leitura com novos conhecimentos, inferências, com relações sobre a sua vivência no mundo.

## 5. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado no período de março de 2022 a dezembro de 2023. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi verificar a eficácia das estratégias do Proleca na compreensão da leitura oral de um estudante com TEA, no ambiente escolar.

Os objetivos específicos foram:

- a) verificar a ocorrência das respostas espontâneas corretas da criança em relação ao roteiro de perguntas;
- b) avaliar o percentual de tempo de comportamentos da criança fora da tarefa;
- c) averiguar a frequência de iniciativas de interação da criança à contação;
- d) verificar a tipologia das respostas espontâneas dadas pela criança;
- e) analisar a ocorrência das respostas da criança ao uso Peep Hierarquico;
- f) identificar o reconto de narrativas após a intervenção;
- g) analisar o vocabulário expressivo e receptivo do estudante com TEA pré e pós intervenção.

### 5.1 Participantes

#### 5.1.1 O estudante

O presente estudo foi desenvolvido com um estudante, matriculado na rede de ensino estadual pública, diagnosticado com TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Os critérios de inclusão foram: ser um estudante com autismo, matriculado na rede de ensino pública ou privada, ter entre 7 a 10 anos de idade e apresentar dificuldades em relação à leitura e compreensão leitora. Tais critérios foram escolhidos com base na importância de estudos que avaliem a eficácia de programas de leitura em alunos com TEA nesta faixa etária.

Jhonny<sup>10</sup>, tem 10 anos de idade, cursa o 5º ano do Ensino Fundamental I e está matriculado desde junho de 2019 na instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada.

O participante possui acompanhamento psicopedagógico, semanalmente, e realiza acompanhamento com o médico neurologista. Os comportamentos relativos à hiperatividade e dificuldades na atenção eram queixas frequentes da escola no comportamento de Jhonny

---

<sup>10</sup> Nome fictício escolhido para nomear o participante do estudo.

durante as atividades pedagógicas. Sendo assim a escola fez uma solicitação de que a família buscasse uma avaliação com o neurologista a fim de investigar as possíveis causas do comportamento e dificuldades de aprendizagem da criança. Aos 5 anos de idade Jhonny recebeu o diagnóstico de TDAH. Após isso, foram realizadas algumas análises comportamentais com o neurologista e, posteriormente, se deu o diagnóstico de autismo, aos 7 anos de idade.

Os comportamentos de desatenção e hiperatividade também estavam presentes em outros ambientes, como o familiar, e até mesmo nas escolas anteriores em que o participante foi matriculado, porém considerava-se que as justificativas para tais posturas estavam relacionadas em um perfil de criança “levada”, “desatenta”, “mal-educada”. Com isso, as dificuldades em relação à aprendizagem se somaram, principalmente no que tange a leitura e a escrita, construindo medos, baixa autoestima e impasses nas atividades pedagógicas que envolviam o momento da prática leitora. Na atual instituição de ensino, estas questões ficaram ainda mais afloradas, por Jhonny ter iniciado seu ano escolar no 1º ano do Ensino Fundamental I, início do ciclo da alfabetização.

Embora as dificuldades de aprendizagem, Jhonny se destaca por seu relacionamento interpessoal com os seus pares, não demonstrando dificuldades na socialização e comunicação, e tem facilidade em questões que envolvem números e raciocínio lógico matemático.

O principal meio de comunicação utilizado por Jhonny é a linguagem verbal. O participante utiliza palavras e construção de frases completas para comunicar o que deseja, além das expressões gestuais. Todavia, demonstra dificuldades em compreender comandos e mensagens mais complexas, que exigem o entendimento de etapas, por exemplo: repassar recados com mais de duas informações.

Em sua escola, Jhonny recebe suporte do AEE, sendo acompanhado nas suas atividades pedagógicas por um professor especializado na área da educação especial e inclusiva, além do professor do núcleo comum. Esta instituição de ensino, a qual foi realizada a aplicação do estudo, tem como princípio o ensino colaborativo e a bidocência, de forma que ambos os docentes atuam juntos na sala de aula.

Dessa forma, além do Jhonny, também participaram do estudo as responsáveis (mãe e avó), além do professor do núcleo comum e do AEE, como sujeitos de apoio nas entrevistas e reuniões realizadas, para fornecer observações acerca da criança e na resposta dos instrumentos de avaliação aplicados neste estudo.

Também participaram a pesquisadora, que foi agente de intervenção do estudo, e duas assistentes de pesquisa.

### 5.1.2 Agente de intervenção

No presente estudo, a pesquisadora atuou como intervencionista. Ela é graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pós-graduada em psicopedagogia pela mesma universidade, tendo experiência com alunos com necessidades educacionais desde 2017. Atualmente desenvolve pesquisas acerca dos seguintes temas: TEA, Comunicação Alternativa e Ampliada e formação docente.

### 5.1.3 Assistentes de pesquisa

O estudo contou com uma assistente de pesquisa graduanda do curso de Pedagogia, da UERJ e a outra mestre em educação inclusiva, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/Uerj).

A seleção das assistentes se deu por entrevista e a disponibilidade em participar do estudo. As assistentes de pesquisa participaram das reuniões e da categorização das sessões de Linha de Base, Intervenção e Linha de Base 2.

## 5.2 Local

O local do desenvolvimento da pesquisa se deu no ambiente escolar, em uma instituição de ensino pública, no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa ocorreu em uma sala disponibilizada pela escola, decorada pela pesquisadora, com materiais de uso pessoal e escolar, com o intuito de desenvolver um espaço de leitura para a aplicação do estudo.

O canto de leitura, idealizado pela pesquisadora para receber o participante, foi revestido de tapete do tipo *tatame*<sup>11</sup> e um tapete redondo lúdico, fantoches, estante de livros, cortina de TNT escrito “cantinho da leitura”, varal de livros, e uma cabana de tecido. Além disso, o ambiente contava com iluminação e ventilação para que pudesse deixar o ambiente ainda mais confortável e acolhedor. A proposta do ambiente foi deixar o local bem próximo da realidade de uma sala de leitura. Vale ressaltar que, apesar da escola ter um espaço de biblioteca, a pesquisadora julgou importante construir um local para uso apenas do estudo, visto que na biblioteca a rotatividade de alunos e docentes era grande. A seguir, a figura 3, mostra o canto da leitura, espaço utilizado com o participante durante a leitura de histórias.

---

<sup>11</sup> Tapete emborrachado com textura macia

Figura 3: Canto da leitura



Fonte: A autora, 2023.

### 5.3 Equipamentos, materiais e recursos utilizados

Os equipamentos utilizados nesta pesquisa foram: computador, celular, impressora, tripé, disco rígido (HD) externo e *pen drive*. Os materiais envolveram: aplicativo Proleca+, livros de história (13), tesoura, papel A4, canetas, fita adesiva, tapete de tecido, tapete do tipo *tatame*, cabana de tecido, fantoches, estante para livros e barbante.

Os livros foram selecionados com base nos seguintes critérios: a) conteúdo e vocabulário condizentes a faixa etária; b) enredos simples e divertidos; c) boa qualidade das ilustrações; d) publicação recente; e) quantidade máxima de 20 a 25 páginas; f) ilustrações coloridas; g) dimensão e tamanho do livro. É importante ressaltar que todos os materiais utilizados na pesquisa foram disponibilizados pela pesquisadora.

A figura 4 exibe alguns dos materiais e recursos que foram utilizados com o participante neste estudo:

Figura 4: Materiais e Recursos utilizados no estudo:





Fonte: A autora, 2024.

## 5.4 Delineamento da pesquisa

Um delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B-A (linha de base/intervenção/linha de base 2) foi utilizado (Nunes, 2013). Como resultado busca-se os efeitos do Proleca com um estudante com TEA que não está diante do hábito da leitura em sua vida diária, demonstrando comportamentos de recusa no envolvimento das práticas leitoras. Além disso, pretende-se avaliar a colaboração da intervenção no interior do ambiente escolar. Também almeja-se contribuir com eficazes alternativas para o desenvolvimento de estratégias interventivas de leitura que evidenciam respaldos empíricos promissores para a população com TEA.

## 5.5 Variáveis do estudo

De acordo com Nunes (2013) as variáveis independentes (VI) são as intervenções utilizadas na pesquisa que serão manipuladas pelo pesquisador. Já as variáveis dependentes (VD) se referem às respostas comportamentais direta ou indiretamente observáveis, como por exemplo: ações motoras, fisiológicas, ou pensamentos expressos do sujeito. As variáveis dependentes são mensuradas de modo a evidenciar ou demonstrar os efeitos produzidos pela VI. Sendo assim, abaixo, descreve-se as variáveis do estudo:

### 5.5.1 Varáveis Independentes emprego das estratégias do Proleca pela pesquisadora ao participante, no interior do ambiente escolar.

#### 5.5.1.1 Descrição das estratégias

- a) Apresentação e explicação do título do livro;



- b) Perguntas do tipo: completar, lembrar, inferência, final aberto, vocabulário, identificação emocional e distanciamento;
- c) Uso dos recursos de pausa intencional e atenção compartilhada;
- d) Uso dos recursos de contação de história (dramatização, onomatopeia e entonação);
- e) Elogio após resposta, repetição da resposta e expansão do vocabulário;
- f) Uso do Peep Hierarquico (nível I - quando a criança não responder às perguntas de forma espontânea com as dicas visuais do livro, nível II- três opções de dicas visuais, nível III-duas opções de dicas visuais, nível IV-uma opção de dica visual);
- g) Estratégia do reconto após a contação de história.

### 5.5.2 Variáveis Dependentes Resposta do participante quanto às habilidades de compressão da leitura e comunicativa.

#### 5.5.2.1 Definição das variáveis

- a) Resposta da criança às perguntas do roteiro: ocorrência das respostas espontâneas dadas pela criança a partir das perguntas elaboradas no roteiro.
- b) Tipologia das respostas espontâneas corretas: tipos de respostas da criança às perguntas do Crowd, de identificação emocional e de inferência;
- c) Resposta da criança às iniciativas de interação à contação de história: frequência que a criança se manteve interagindo com a contação de histórias, seja através de comentários sobre o livro, os personagens, vocalizações sobre o som de algum animal/objeto, ou vivências pessoais que tenham relação com o contexto da história;
- d) Respostas aos comportamentos fora da tarefa: percentual de tempo que a criança se levanta do canto de leitura, vira o rosto de lado enquanto a pesquisadora está lendo, permanecendo por mais de 5 segundos na mesma posição, olha para a câmera como forma de desfocar-se da leitura, coloca as mãos nos ouvidos ou emite vocalizações que não correspondem a história contada;
- e) Respostas ao uso do Peep Hierárquico:
  - a) **nível I (linha de base)** - a pesquisadora faz a pergunta e aguarda a criança responder sem dar dicas acerca da resposta correta,
  - b) **nível I (intervenção)** - a pesquisadora faz a pergunta e aguarda a criança responder. Caso a criança responda corretamente, a pesquisadora elogia e expande o seu vocabulário. Porém, se a criança responder incorretamente, ou não responder, a pesquisadora diz: “Não, o gato não comeu o bolo” e oferta três opções de respostas

visuais, c) **nível II (intervenção)** - a pesquisadora faz a pergunta e oferece três opções de ajudas visuais e aguarda a criança responder. Caso a criança responda corretamente, a pesquisadora elogia e expande o seu vocabulário. Mas, se a criança não responder ou responder incorretamente, a pesquisadora oferece duas opções de ajuda visual, d) **nível III (intervenção)** - a pesquisadora faz a pergunta e oferece duas opções de ajudas visuais e aguarda a criança responder. Caso a criança responda corretamente, a pesquisadora elogia e expande o seu vocabulário. Mas, se a criança não responder ou responder incorretamente, a pesquisadora oferece uma opção de ajuda visual, e) **nível IV (intervenção)** - a pesquisadora faz a pergunta e oferece uma opção de ajuda visual e aguarda a criança responder. Caso a criança responda corretamente, a pesquisadora elogia e expande o seu vocabulário. Mas, se a criança não responder, ou responder incorretamente, a pesquisadora coloca as mãos da criança na resposta correta, dizendo: “Foi o gato que comeu o bolo. O bolo de chocolate. Muito bem! retornando a leitura do livro.

## 5.6 Procedimentos gerais

O projeto foi submetido e aprovado no Comitê de ética da Plataforma Brasil com registro nº 60446522.1.0000.5282 (Anexo A). Após a finalização desta etapa, foram realizados contatos com a instituição de ensino e, posterior confirmação do estudo com a equipe pedagógica da escola, a pesquisadora entrou em contato os familiares do participante. A seleção deste participante, se deu, prioritariamente, através do contato e submissão do projeto de pesquisa à comissão de autorização de pesquisa da instituição de ensino, composta por um núcleo de extensão e pesquisa e por um núcleo acadêmico pedagógico.

A partir do interesse dos responsáveis, do aluno e dos docentes, foi agendada a primeira reunião com o objetivo de explicar todos os procedimentos e etapas da pesquisa, as normas éticas que regem este estudo, além da leitura do Termo de Compromisso Livre Esclarecimento (TCLE) (Apêndice A e B) e do Termo de Assentimento (Apêndice C).

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi apresentado aos responsáveis da criança e aos docentes que participaram das entrevistas semiestruturadas. Durante a explicação do TCLE, foi enfatizado que caso houvesse o seu aceite, seria permitido que as imagens e filmagens do estudo fossem publicadas em eventos e periódicos científicos.

Antes de iniciar o estudo a pesquisadora se reuniu, de forma *on-line* com as assistentes de pesquisa, em quatro encontros, através do aplicativo *Google Meet*, para

discutirem sobre as etapas do estudo, bem como as estratégias da leitura dialógica que foram empregadas neste estudo (Recall + práticas de contação de história + Proleca). Após a discussão das etapas do estudo, a pesquisadora sugeriu a leitura de algumas literaturas científicas que dialogavam sobre a temática da compreensão da leitura, além da observação de pesquisas que utilizavam as estratégias da leitura dialógica como intervenção. Além disso, as assistentes foram treinadas a codificar os comportamentos nas sessões experimentais, assinalando a frequência, percentual de tempo e ocorrência das variáveis mensuradas. Todavia, por motivos pessoais, uma das assistentes precisou sair do estudo.

Após o treinamento com as assistentes de pesquisa e assinatura dos termos, foram iniciadas as etapas do estudo: Avaliação, Linha de Base, Intervenção e Linha de Base 2 - retorno da condição de linha de base. Na etapa de avaliação foram realizadas entrevista semiestruturadas com a família, docentes da criança, além da aplicação dos instrumentos de avaliação.

### 5.7 Procedimentos gerais

Diante disso, para fins de esclarecimento acerca dos procedimentos da pesquisa, a seguir, serão explicadas as quatro etapas do estudo:

#### **(1) Avaliação:**

A etapa da avaliação foi a primeira etapa desta pesquisa. A avaliação tem como objetivo a realização dos primeiros procedimentos que nortearão o estudo. Por isso, em um primeiro momento, foi escolhido junto com a equipe pedagógica um aluno que se enquadrasse no perfil de participante proposto pelo estudo e após a definição, a pesquisadora entrou em contato com os seus responsáveis e docentes comunicando sobre o convite para a participação na pesquisa.

Em um próximo encontro, realizou-se a entrevista semiestruturada, que teve como objetivo avaliar com os responsáveis a rotina do participante, além dos seus interesses e atos comunicativos (Delegracia, Manzini, Deliberato, 2007). Tal entrevista também foi agendada, posteriormente, com os docentes do aluno com o objetivo de traçar informações sobre o participante. A partir da entrevista semiestruturada foram observadas, pela pesquisadora e assistentes de pesquisa, as temáticas de interesses do participante, principalmente no que

tange a área da contação de histórias. No próximo encontro com os responsáveis, foi realizado o instrumento de avaliação CARS (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008).

Após a finalização da etapa de avaliação com a família do participante, realizou-se a entrevista semiestruturada com os professores da criança, do núcleo comum e do AEE. A realização da entrevista com os docentes também foi realizada a partir de temáticas separadas por categorias, a saber: prática de contação de história e rodas de leitura, atenção e engajamento da tarefa da criança na leitura de histórias e compreensão da leitura da criança.

Após as entrevistas e aplicação do CARS, foi iniciada a avaliação com o aluno, utilizando-se de tais testagens: a) Teste de Vocabulário por Figuras Usp - TVfusp (Capovilla, 2011); b) Teste de linguagem infantil - ABFW (subteste de vocabulário) (Andrade et al., 2004); c) Teste não padronizado de leitura (Silva, 2018). Todos os testes podiam ser aplicados por educadores, menos o teste de linguagem infantil - ABFW, que foi aplicado por uma fonoaudióloga.

Todas as etapas dessa fase foram registradas em vídeo-filmagem, contudo mediante a autorização do participante e da família, após assinatura do TCLE e TALE. Além disso, vale ressaltar que as aplicações iniciais dos instrumentos de avaliação foram realizadas no ano de 2022, enquanto a criança ainda estava no 4º ano do ensino fundamental I, com 9 anos de idade. Já as aplicações finais, foram realizadas em 2023, quando a criança cursava o 5º ano do ensino fundamental I, com 10 anos de idade. Esta passagem se deu pelo início da pesquisa ter sido realizada no final ano de 2022. Por essa razão, a pesquisadora buscou instrumentos avaliativos que estivessem de acordo com a idade da criança, mesmo diante da passagem de um ano para o outro.

Os principais objetivos dos instrumentos de avaliação realizados com os responsáveis, professores e com o participante foram: avaliar o nível de autismo, analisar o vocabulário expressivo e receptivo do participante, compreender o nível de alfabetização e letramento do participante; reconhecer os hábitos de leitura pré intervenção e os seus atos comunicativos.

Para fins de elucidação, a seguir, os instrumentos utilizados na fase da avaliação serão explicados:

a) Entrevista semiestruturada: Nesta pesquisa, optou-se por realizar uma entrevista (Anexo D) baseada no protocolo de avaliação de habilidades comunicativa em situação familiar (Delegracia; Manzini; Deliberato, 2007), no intuito de avaliar as rotinas e interesses da criança, além das suas habilidades comunicativas. Tal instrumento permite que os responsáveis da criança pontuem situações importantes sobre o comportamento da criança e as formas comunicativas e interativas que ele realiza no ambiente familiar. Assim como no

estudo de Silva (2018), na entrevista familiar, optou-se por realizar uma análise temática categorial, que consiste em um tipo de análise de conteúdo separadas através de categorias. As categorias elencadas nas entrevistas, foram: aspectos emocionais, preferências individuais, habilidades comunicativas, habilidades sociais, diagnóstico/profissionais/atendimentos, uso da atenção, hábitos de leitura e contação de histórias. Dessa forma, a seguir, serão descritas as categorias e os conteúdos abordados na entrevista.

b) *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*: A escolha do CARS (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008) (Anexo F) se deu em razão da possibilidade dos responsáveis refletirem e elencarem os comportamentos da criança e também enfatizar as suas impressões sobre o desenvolvimento deste. Tal escala possui quinze itens que são escolhidos através das principais características do TEA. O objetivo da escala é avaliar o nível de autismo que a criança apresenta. A cada pergunta realizada é dada uma pontuação que se estabelece da seguinte forma: 1 ponto é considerado normal, 2 pontos é levemente anormal, 3 pontos é moderadamente anormal e 4 pontos está relacionado à um comportamento condizente ao autismo de nível de suporte 4. Os intervalos de 0,5 são admitidos quando a criança se enquadra em dois comportamentos dentro da mesma questão. Após a pontuação dos quinze itens, um total de pontos é dado para as avaliações feitas em relação aos comportamentos da criança, sendo eles: <30 pontos = desenvolvimento típico, >30< 35,5 pontos = autismo leve-moderado (nível de suporte 2 e 3), e > 37 pontos = autismo severo (nível de suporte 4).

c) Teste de vocabulário por figuras Usp-TVfusp: O TVfusp (Capovilla, 2011) (Anexo C) foi utilizado para avaliar o vocabulário receptivo da criança no momento pré e pós intervenção, isto é, na compreensão auditiva das palavras antes e após da intervenção. Tal testagem consiste em um instrumento que avalia o vocabulário auditivo de crianças, podendo ser aplicado tanto no contexto clínico quanto no contexto escolar, com o público-alvo de crianças na faixa etária dos 7 aos 10 anos de idade. A aplicação do Tvfusp utilizado neste estudo contou com cinco imagens iniciais de treino e 139 de teste (Tvfusp-139o), cada qual com quatro alternativas compostas por uma figura. A criança, no momento da aplicação, deve marcar um “X” na figura que representa a palavra dita em voz alta pelo examinador. Quanto maior o número de acertos, melhor é a habilidade de compreender palavras ouvidas. Como há quatro figuras alternativas para a escolha em um total de 139 imagens, a chance de acerto casual é de 25%. Assim, a pontuação por acerto casual é de 35 pontos. Sendo assim, o objetivo da avaliação é verificar a quantidade do total imagens compreendidas de forma auditiva, possibilitando que o pesquisador observe e analise o repertório do vocabulário receptivo da criança.

d) Teste de linguagem infantil ABFW (vocabulário expressivo): O teste de linguagem infantil ABFW (Anexo H) (Andrade et al., 2004) foi escolhido para avaliar a compreensão referente ao vocabulário expressivo da criança através da verbalização da mesma na visualização de imagens, pré e pós-intervenção. O instrumento é composto de quatro subtestes diferenciados que avaliam as áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Neste estudo, optou-se por utilizar apenas o subteste de avaliação de vocabulário. O teste de vocabulário consiste na apresentação de 118 figuras distribuídas em nove campos conceituais, sendo eles: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais. Dessa forma, o subteste funciona da seguinte forma: a examinadora mostra uma figura por vez e a criança deve nomeá-la em seguida. As respostas são classificadas a partir dos critérios: designação por vocabulário usual - DVU (nomeação correta da palavra), não designação - ND (se a criança não conseguiu nomear a palavra), processos de substituição - PS (se a criança utilizou alguma substituição). Vale ressaltar que há uma referência de normalidade para cada um dos campos conceituais, para os critérios mencionados e para cada faixa etária. O ABFW destina-se a crianças de 2 a 12 anos de idade, podendo ser aplicado, apenas, por profissionais e estudantes da área da fonoaudiologia. Por isso, a aplicação do subteste e posterior análise foi realizada por uma fonoaudióloga com mais de 10 anos de experiência clínica com crianças com autismo. Na aplicação do instrumento, antes e após a intervenção, a fonoaudióloga explicou para o participante como seria realizada a testagem.

e) Teste não padronizado de avaliação de leitura: Assim como em Silva (2018), optou-se por realizar uma avaliação não padronizada de leitura, a fim de analisar o comportamento e as habilidades da criança frente às atividades leitoras. Dessa forma, a pesquisadora verificou, antes e após a intervenção, se a criança apresentava: a) interesse por livros, b) leitura espontânea, c) leitura imaginativa mediante as imagens do livro, d) demonstra interesse pela história contada pelo adulto, e) identificação dos personagens na leitura, f) respostas, quando solicitado, às perguntas feitas no momento da contação de história. A avaliação ocorreu em dois momentos, sendo o primeiro realizado a partir da leitura do livro “A raposa e as uvas”, obra publicada em 2021, pela Ciranda Cultural. Em um segundo momento, após a aplicação da intervenção, em que a pesquisadora repetiu o teste novamente, porém com um livro diferente. Nesta etapa, foi realizada a leitura do livro “Os três porquinhos”, também publicado pela Ciranda Cultural, no ano de 2020. Vale ressaltar que todos os livros foram escolhidos de acordo com a faixa etária do participante. As observações e análises, a seguir, foram videogravadas e transcritas em verbatim pela pesquisadora.

## (2) Linha de base:

A fase da linha de base foi realizada no ambiente de contação de história destinado a pesquisa, na instituição de ensino, em um horário que não houvesse prejuízos na escolaridade do estudante. Dessa forma, dando início a etapa da linha de base, a pesquisadora contou a história para o participante fazendo apenas o uso da Leitura Compartilhada e do roteiro de perguntas, propostos através das estratégias da Leitura Dialógica (Valdez-Menchaca; Whitehurst, 1992) e do *Recall* (Whalon et al., 2015). O roteiro contou com perguntas de completar, final aberto, distanciamento, inferências, identificação emocional, vocabulário e relembrar.

Dessa forma, a linha de base se deu da seguinte forma: a cada duas páginas abertas lidas pela pesquisadora, uma pergunta foi ofertada para o participante. Nos casos em que o participante respondeu corretamente, incorretamente ou não respondeu, a pesquisadora disse “ok” e retornou a leitura do livro. As cinco sessões foram filmadas com um tempo médio de 10 minutos, transcritas e categorizadas pela pesquisadora e assistentes de pesquisa. Ressalta-se que nesta fase não foram ofertadas todas as estratégias do Proleca (Silva, 2018; Silva, 2022). Ou seja, apenas o roteiro de perguntas, não sendo ofertada para a criança nenhuma dica acerca das respostas corretas, nem as estratégias do reconto, de pausas intencionais, de atenção compartilhada e de contação de história (dramatização, onomatopeia e entonação). Como este estudo se trata de uma replicação da pesquisa de Silva (2022), tal etapa seguiu o mesmo protocolo realizado nas etapas de linha de base e intervenção desenvolvidas no estudo da autora. A seguir, os livros utilizados na linha de base, serão apresentados abaixo:

Quadro 6: Livros utilizados na linha de base.

Título do livro	Autor	Edição	Ano de publicação
A cigarra e a formiga	Ciranda Cultural	Ciranda Cultural	2014
Zoe e Bilu	Chloe Inkpen	Ciranda Cultural	2012
Um queijo especial	Bruno Chapadeiro	Ciranda Cultural	2012
Há um monstro embaixo da minha cama	Clemency Percy	Ciranda Cultural	2013
O príncipe tímido	Elizabeth Dale	Ciranda Cultural	2017

Fonte: A autora, 2024.

## (3) Intervenção:

Após a finalização das sessões da linha de base, iniciou-se a etapa da Intervenção. Diferente da Linha de Base, durante a intervenção, foram utilizadas todas as estratégias do Proleca (Silva, 2018; Silva, 2022), a saber: a) apresentação da capa e do título do livro; b) roteiro de perguntas do Crowd com questões de: lembrar, completar, inferências, identificação emocional, distanciamento, vocabulário e final aberto; c) uso da pausa intencional (aguardar cinco segundos antes de virar a página), d) após a resposta correta, utilização das estratégias de repetir a resposta (ex: cadeira), de elogiar (“muito bem!”), e expandir o vocabulário (ex: cadeira que serve para sentar); e) uso da atenção compartilhada (“olha aqui”, mostrando a página do livro); f) técnicas de contação de história (dramatização, onomatopeia e entonação); g) uso do Peep Hierárquico (nível de ajuda I: livro, nível II: três suportes visuais, nível III: dois suportes visuais, nível IV: uma resposta visual (resposta-modelo)); h) reconto livre e reconto dirigido. Vale ressaltar que durante a intervenção, na estratégia do Peep Hierárquico, foi utilizado o aplicativo Proleca +.

É importante enfatizar que as cinco sessões da intervenção foram filmadas com um tempo médio de 10 a 20 minutos, foram transcritas e categorizadas pela pesquisadora e assistentes de pesquisa. Considera-se importante esclarecer que o tempo médio das sessões variou pois, diferente da linha de base, na intervenção, foram utilizadas todas as estratégias do Proleca, o que demandou mais tempo de filmagem. A seguir, os livros utilizados na intervenção, serão apresentados abaixo:

Quadro 7: Livros utilizados na intervenção.

<b>Título do livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano de publicação</b>
A raposa e a cegonha	Ciranda Cultural	Ciranda Cultural	2015
A cotovia e seus filhotes	Ciranda Cultural	Ciranda Cultural	2015
A tartaruga e a lebre	Ciranda Cultural	Ciranda Cultural	2014
Um amor de cãozinho	Louise Forshaw	Ciranda Cultural	2014
Estegossauro	Jayne Schofield	Ciranda Cultural	2019

Fonte: A autora, 2024.

#### **(4) Retorno a condição de Linha de Base:**

Após um mês de finalização das sessões de intervenção a pesquisadora retornou à escola para realizar o retorno da linha de base com a criança. Nas três sessões deste retorno de linha de base a pesquisadora não utilizou todas as estratégias do Proleca, retomando para os



procedimentos de linha de base. O objetivo foi verificar o que provocou a mudança nas variáveis dependentes analisadas no participante, isto é, se foi o uso da aplicação do programa na intervenção ou a aprendizagem dos comportamentos.

Dessa forma, o retorno a condição de linha de base, se deu da seguinte forma: a cada duas páginas abertas lidas pela pesquisadora, uma pergunta foi ofertada para o participante. Nos casos em que o participante respondeu corretamente, incorretamente ou não respondeu, a pesquisadora disse “ok” e, assim, foi retornada a leitura do livro. As sessões também foram filmadas em um tempo médio de 10 minutos. O tempo de gravação foi de 10 minutos porque não houve a aplicação de todas as estratégias do Proleca, apenas leitura do livro. Todas as três sessões de linha de base foram transcritas e categorizadas pela pesquisadora e assistentes de pesquisa. A seguir, no quadro 8, serão apresentados os livros utilizados nesta fase.

Quadro 8: Livros utilizados na linha de base.

<b>Título do livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Edição</b>	<b>Ano de publicação</b>
O príncipe sapo	Mauricio de Sousa	Girassol	2018
Era uma vez uma nuvenzinha	Paula Furtado	Girassol	2021
Para sempre no meu coração	Paula Furtado	Girassol	2021

Fonte: A autora, 2024.

## 5.8 Tratamento dos dados

Todos os dados coletados no estudo foram filmados, organizados e submetidos à apreciação da pesquisadora. Para fins de registro, optou-se por analisar 2 a 8 minutos, tanto na fase da linha de base como na de intervenção, tendo uma média de tempo de análises iguais para todas as fases.

Os comportamentos analisados nas fases de linha de base, intervenção e linha de base, foram: respostas espontâneas corretas e tipologia das respostas espontâneas corretas (Apêndice C), iniciativa à interação com a contação de história (Apêndice D), fora da tarefa (Apêndice E), respostas ao uso do Peep Hierárquico (Apêndice F). Dados qualitativos também foram coletados, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas e a observação do aluno em sala de aula pelos professores. Assim, foi obtida a triangulação de dados. Conforme Nunes e Walter (2014, p. 48) a triangulação de dados compreende os “[...] resultados obtidos por um tipo de abordagem podendo ser checados com os dados derivados

de outro tipo”. Nos apêndices é possível ver as tabelas de registro das variáveis dependentes observadas na criança.

## 5.9 Inspeção visual dos gráficos

Na inspeção visual dos gráficos são demonstrados os resultados do desempenho dos comportamentos observados na criança: a) ocorrência de respostas espontâneas corretas, b) tipologia das respostas espontâneas corretas, c) iniciativas de interação à contação de história, d) duração de tempo fora da tarefa, e) resposta ao uso do Peep Hierárquico, f) percentual do comportamento fora da tarefa.

## 5.10 Índice de fidedignidade

Os dados obtidos através deste estudo foram submetidos a uma avaliação de concordância interobservador. Dessa forma, a primeira juíza (assistente de pesquisa) analisou todas as sessões das filmagens de linha de base, intervenção e linha de base. Posteriormente, a segunda juíza (pesquisadora) também fez a análise das sessões. Após conclusão das análises verificou-se a fidedignidade do estudo. Conforme Kadzin (1982), essa conferência deve ser realizada de forma independente, por dois observadores, sem comunicação entre ambos, a fim de que se possa garantir a confiabilidade dos dados verificados. Após isso, foi feita a contagem ponto a ponto, em que 25% do total das sessões experimentais (13), foram aleatoriamente escolhidas e submetidas a posterior avaliação.

A seguir, apresenta-se a fórmula utilizada para averiguar o grau de fidedignidade das sessões.

$$\text{IF (índice de fidedignidade)} = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Sendo assim, após a realização das análises dos acordos e desacordos, computaram-se, neste estudo, 98,84% de índice de fidedignidade. Os quadros com os resultados das categorias analisadas podem ser vistos no Apêndice B.

## 6 RESULTADOS

Os resultados do estudo serão apresentados a seguir, em duas partes. A primeira, consiste nos resultados qualitativos, nas análises dos instrumentos de avaliação aplicados neste estudo: entrevista com os responsáveis, entrevista com os docentes (núcleo comum e AEE), o CARS, o teste de vocabulário por figuras Usp-TVfusp, o teste de linguagem infantil - ABFW (vocabulário expressivo) e o teste não padronizado de avaliação de leitura. Segundo Silva (2018), descrever o fenômeno pesquisado, na sua plenitude, requer do pesquisador análises qualitativas com rigor metodológico. Por isso, o presente estudo utilizou de algumas técnicas que auxiliam na coleta dos dados qualitativos, sendo eles: gravação, transcrição dos vídeos e diário de campo. Tais recursos foram utilizados com o objetivo de extrair todas as informações possíveis e os conteúdos abordados durante a aplicação dos instrumentos de avaliação.

A segunda parte, se refere às análises quantitativas, referentes categorias referentes ao comportamento do estudante durante a leitura oral na linha de base, intervenção e linha de base, a saber: respostas espontâneas corretas, tipologia das respostas espontâneas corretas, iniciativas de interação à contação de história, comportamentos fora da tarefa, respostas ao uso do Peep Hierárquico. Por fim, serão apresentadas as categorias de análises e resultados dos instrumentos de avaliação pré e pós-intervenção, seguidas da validade social e generalização do estudo.

### 6.1. Resultados qualitativos

A seguir, serão apresentadas as análises das avaliações aplicadas, a saber: entrevista familiar inicial com a responsáveis (mãe e avó) da criança, entrevista inicial com os docentes, os achados do CARS, além dos escores iniciais e finais obtidos através da aplicação do teste de vocabulário por figuras Usp - Tvfusp, do teste de linguagem infantil - ABFW (vocabulário expressivo) e, por fim, do teste não padronizado de avaliação de leitura.

#### a) Categoria Entrevista com as responsáveis (mãe e avó)

##### Aspectos emocionais:

Nesta categoria, durante a entrevista, a avó e a mãe de Jhonny, relatam que a criança demonstrava inconstância no seu humor, principalmente quando contrariado, ou seja, quando

lhe era dado um limite, apresentava nervosismo e insatisfação. Sobre isso, a pesquisadora realizou questionamentos com a família acerca das situações emocionais da criança, com o objetivo de verificar se ela tinha dificuldades ou limitações em alguma demanda emocional. Segundo a avó da criança:

**Avó** - Ele muda da água para o vinho, ele tá bem, se você falar um “não”... Aí você conversa com ele, ele vai melhorando, mas fica meio aborrecido. É complicado, ele não gosta de ser contrariado. Mas, às vezes precisa, né. [Data:12-12-2022].

Além disso, de acordo com os seus familiares, a criança conseguia identificar e expressar as suas emoções, seja verbalizando-as ou expressando-as gestualmente. Contudo, apesar de não apresentar dificuldades em expressar-se emocionalmente, as responsáveis relataram que Jhonny apresentava diversas situações emocionais quando era exposto a uma atividade que envolvia a leitura. Para a avó e a mãe, os prejuízos na aprendizagem e desenvolvimento da leitura, geravam situações desconfortáveis para Jhonny, com sentimentos de vergonha e frustração por ainda não saber ler. Sobre esta situação, a avó relatou que:

**Avó** - Ele tava infeliz de ir para escola, né. Houve uma época que ele não queria saber de ir para escola por conta dessa coisa dele ainda não saber ler, entendeu? Porque tem, né, a gente sabe que isso tem em qualquer lugar, essas implicações. [Data:12-12-2022]

**Avó** - Ele não tem interesse porquê? Porque ele não sabe ler. Então acho que isso também cria nele um problema, né, de bloqueio. Eu não sei fazer, eu não acho interessante fazer. Nessa parte ele já entende que não tem capacidade para fazer sozinho, né. [Data: 12/12/2022].

Tais relatos reverberam a importância deste estudo na aprendizagem do Jhonny, na medida que as dificuldades da leitura também impactavam nos seus aspectos emocionais. Para a família, as dificuldades da criança tanto na aprendizagem quanto nas situações diárias, favoreciam condições de inconstância emocional em Jhonny.

### **Preferências individuais:**

Sobre as preferências individuais de Jhonny, as responsáveis relataram que a criança gostava muito de jogar futebol, colecionava as figurinhas do álbum copa do mundo, e demonstrava interesse em dinossauros, carrinhos e soltar pipa.

Nesta categoria, outra questão importante ressaltada pela avó da criança é o fato de que Jhonny não tinha o hábito de realizar passeios culturais, como: ir ao cinema, conhecer museus, teatros. Porém, embora a criança ainda não tivesse acesso a estes locais, mencionava

o seu interesse em conhecer o circo e visitar novamente o zoológico. Sobre esta situação, a família compreendia a importância do seu acesso em eventos culturais, já que através desses espaços, Jhonny poderia ter ainda mais proximidade com a leitura.

Além disso, de acordo com a família, outro interesse demonstrado por Jhonny era a busca por atividades artísticas, principalmente aquelas que envolviam a pintura. Sobre isso, a família mencionou que a criança apresentava habilidades em situações que envolvessem a sua criatividade:

**Avó** - Ele até fez um estacionamento de papelão de EVA, aí ele mesmo que botou o EVA, eu só ajudei a colar e ele que botou. Ele tem muita criatividade, entende? [Data:12/12/2022].

### **Habilidades comunicativas:**

Sobre este quesito, a família relatou que a principal forma de comunicação da criança era a forma verbal. Além disso, também foi mencionado que Jhonny compreendia comandos simples, como: fechar a porta, abrir a geladeira, porém quando era solicitado algo que não estava na sua rotina diária, em alguns momentos, demonstrava dificuldades na compreensão. Em relação à isso, as responsáveis descreveram que a criança possuía um conhecimento de vocabulário “médio”, mas enfatizavam que no vocabulário utilizado nas atividades diárias, Jhonny demonstrava ter uma boa compreensão.

**Avó** - Ele é bem comunicativo, mas tem dificuldades em algumas coisas. Quando a gente fala uma palavra que ele não sabe o que é, ele fala: “o que é isso? Não entendi!”. Aí eu digo: “ah, isso é uma palavra nova”, aí eu explico. Mas ele é médio...Têm algumas palavras que são mais complicadas, né, que ele realmente não vai entender, não sabe o significado. Mas assim, no vocabulário do dia a dia, ele compreende muito bem. [Data:12/12/2022].

Sobre isso, devido as suas dificuldades na leitura, a criança tinha dificuldades na pronúncia de algumas palavras, além da compreensão do significado das mesmas, dificultando na sua comunicação.

**Avó** - Ele sabe falar direitinho, às vezes ele fala bem pausadamente, igual eu falo com ele. Mas o problema dele é a leitura. Ele não consegue... Por isso que ele não escreve, porque se ele não sabe ler, ele não vai saber escrever. Você saber escrever e não saber ler é mais difícil, né. Porque se você não sabe ler, você não sabe o que está escrevendo, aí você vai copiar. Você não vai saber o que está escrito. E o problema dele é esse, é realmente a leitura. É ele concatenar que as palavras se formam através das sílabas e através das letras.[Data:12/12/2022].

Em relação as estereotípias ou ecolalias, a mãe da criança relata que não observava tais comportamentos em seu filho, porém mencionou que Jhonny, em alguns momentos, preferia ficar mais recluso, envolto em seus pensamentos, dificultando no diálogo e comunicação. De acordo com a mãe da criança:

**Mãe** - Ele fala sozinho. Às vezes ele paralisa assim (olha para o teto). Aí eu tô falando com ele...Ele fica dessa forma. Daqui a pouco ele dá uma balançada assim e volta. Ele fica no mundo dele, fala muito sozinho. [Data:12/12/2022].

Para a família, as dificuldades na comunicação também estão muito relacionadas com o comportamento hiperativo da criança, na medida que ao realizar várias demandas ao mesmo tempo, Jhonny demonstrava dificuldades em atentar-se as mensagens transmitidas através da comunicação. Além disso, nas situações que envolviam as trocas dialógicas, as responsáveis verbalizaram que a criança demonstrava ter dificuldades em recontar fatos e acontecimentos ocorridos durante as suas atividades diárias. Segundo a avó da criança:

**Avó** - Não é sempre que ele gosta de falar, de contar as coisas, sabe. Ele não gosta muito de recontar o que aconteceu [...] Se você tentar conversar e falar com ele, pode ser que ele fale, mas não vai ser tudo, porque ele não gosta de recontar. [Data:12/12/2022].

Por fim, sobre a compreensão da criança quanto as comunicações gestuais, a família assegura que Jhonny não demonstrava dificuldades para entender os símbolos gestuais e expressões faciais. As responsáveis relataram que Jhonny também utilizava os gestos para comunicar-se, principalmente nas situações que envolvem a expressão das suas emoções.

### **Habilidades sociais:**

Na categoria de habilidades sociais, as responsáveis pontuaram que a criança não possuía muitas questões quanto a sociabilidade, relacionando-se e interagindo com os seus pares. Todavia, quando a pesquisadora questionou se a criança preferia brincar sozinha ou em companhia, a mãe relatou que Jhonny prefere brincar sozinho. Segundo a responsável, a criança se relacionava com os amigos através do brincar, porém não era sempre. Em seu relato, a mãe referiu:

**Mãe** - Ele prefere brincar sozinho. Brinca com os amigos, mas tem horas... Começa a brincar muito bem, daqui a pouco ele quer sair da situação. Depende do momento dele. Aí sai e vai brincar com os bonecos dele. [Data:12/12/2022].

Uma questão importante mencionada pela família foi que em seu relacionamento social, Jhonny destaca-se, principalmente, em relação à sua habilidade de jogar futebol. Dessa forma, a criança tem facilidade para construir novas amizades através das suas potencialidades. Além disso, as responsáveis afirmaram que Jhonny tinha uma postura observadora nos momentos de interação social, além de atuar de forma colaborativa. Em sua fala, a mesma referiu:

**Avó** - Ele interage bem, mas tem que tá sempre chamando atenção, porque senão as pessoas esquecem, porque ele é uma criança que você olha e você fala que é uma criança normal. Criança normal. Mas ele tem as limitações, as dificuldades, que a gente já está trabalhando, né. Mas é isso, ele se relaciona bem. De vez enquanto, ele fica... (faz gesto em alusão a timidez), mas ele é observador, ele fica de longe, observando. [Data:12/12/2022].

### **Diagnóstico/profissionais/atendimentos**

De acordo com as responsáveis da criança, Jhonny recebeu o diagnóstico de TDAH com 5 anos de idade e de TEA com 7 anos de idade, durante o período da Pandemia. Para a família, os comportamentos mais evidentes da criança estavam atrelados a: agitação, falta de atenção e agressividade. Tais comportamentos estavam presentes no ambiente familiar e foram identificados durante o seu processo escolar, sendo a família notificada e solicitada a buscar acompanhamentos. Sobre esta questão, em sua fala, a mãe relatou que:

**Mãe** - Ele era muito agitado. Ele não parava para nada, tudo dele era... (balança com a cabeça fazendo alusão à movimentos rápidos). E aprontando sempre na sala. Todo dia eu era chamada na escola para falar dele. Ele era agressivo, ele batia nos colegas, não parava em sala, não tinha como o professor dar aula, e era um maior problema. Aí foi quando a psicóloga lá da escola (menciona o nome da atual escolha do Jhonny), me chamou, aí me deu alguns encaminhamentos. Cheguei até a ir em uma neuropsicopedagoga, mas aí acabou que não deu continuidade, mudou o horário de escola, mudou algumas coisas, aí eu tive que tirar algumas coisas. Aí agora que a gente colocou ele em uma psicopedagoga e estamos refazendo os nossos horários com a escola e os atendimentos, para se organizar. [Data:12/12/2022].

Segundo a avó da criança, antes do diagnóstico, Jhonny era caracterizado como uma criança levada, desatenta, preguiçosa e mal-educada. Sobre isso, a família enfatizou a dificuldade de diálogo e compreensão por parte das escolas frequentadas por Jhonny e, principalmente, a dificuldade em ter acesso a um acompanhamento do AEE. Em diálogo, durante a sua fala, a avó da criança mencionou que:

**Avó** - Ele era considerado como um menino levado. A creche tinha ele como um menino levado, como desatento, como quem não quisesse nada, como se não tivesse

educação, resumindo. Foi o que eu ouvi, quase, não cheguei a ouvir porque eu cortei (menciona o nome da atual escola). Do professor achar que a gente que tinha que conversar com ele. Eu falei que não é assim, que a gente conversa, mas uma criança que tem isso, tem aquilo e aquilo, fica difícil. Vocês também que precisam compreender. Aí eu falei: “vocês estão praticando *bullying* com o meu neto. O meu neto tem um problema e o problema não é de educação”. E não é assim: “ah, porque o garoto é mal-educado, porque não tem educação, porque é levado” Não! A criança tem uma situação, né. Então tem que ser avaliada pela situação. E na escola e na creche também era muito assim, eles não tiveram essa sensibilidade de perceber que a criança já acrescentava algumas coisas que não eram adequadas, né. Já tinha um diferencial.[Data:12/12/2022].

**Avó** - Ele demorou muito a ter um acompanhamento na escola de uma pessoa que ficasse só com ele (se refere ao AEE). Isso foi uma das coisas que eu reclamei. [Data:12/12/2022].

**Mãe** - Pois é, a escola é boa, mas eu só não estou satisfeita porque ele não tem um acompanhamento adequado. E o que todo mundo aprende, aqueles que sabem ler e escrever, o Jhonny faz a mesma prova que eles. Então, não tem como, a nota dele fica lá embaixo. Por exemplo, vêm aquelas provas que é com muito texto, muita coisa de ler, aí não é feita, porque ele não tem interesse, ele não sabe.[Data:12/12/2022].

Sobre os profissionais que acompanhavam a criança, até o desenvolvimento do presente estudo, Jhonny esteve sendo acompanhado por uma profissional da área psicopedagógica (duas vezes na semana) e por um médico neurologista. Contudo, no momento em que a pesquisadora perguntou se haveria algum outro atendimento que a família consideraria importante, as responsáveis relataram a necessidade de um acompanhamento psicológico e da prática de esportes, que não eram realizadas devido a logística de tempo.

### **Uso da atenção:**

De acordo com a família, Jhonny demonstrava dificuldades em fazer o uso da atenção durante o seu dia a dia, principalmente nas atividades que fugiam dos seus principais interesses (futebol, jogos, tecnologia). Segundo a avó da criança, devido ao seu comportamento hiperativo, Jhonny apresentava dificuldades em atentar-se nas tarefas por um período mais longo. Nas práticas pedagógicas, as responsáveis relataram que a criança apresentava prejuízos na atenção nas demandas que envolviam a leitura e a escrita.

Sobre o uso da atenção compartilhada, durante a entrevista, foi relatado que a criança a realizava apenas em alguns momentos, mas principalmente quando não estava diante de algo que era o seu principal foco. De acordo com a mãe, nem sempre Jhonny consegue coordenar o seu olhar ou o movimento da cabeça para um terceiro referencial externo. Neste quesito, a avó da criança relatou que:



**Avó** - Não é sempre que ele tem atenção. Se ele tiver vendo ou fazendo alguma coisa, que é de muito interesse, ele não desvia (se refere ao olhar). Ele fica ali, ele não pisca, ele nem sequer vira para o lado. É uma coisa, assim, que a gente não entende. [Data:12/12/2022].

### **Hábitos de leitura e contação de histórias:**

Nesta categoria, as responsáveis relataram que a criança não tinha o hábito de ler histórias ou de estar diante da prática de contações. De acordo com a avó, os pais de Jhonny também não possuíam o hábito de leitura e não costumavam ler para o filho. Todavia, a avó da criança menciona que, em alguns momentos, lia histórias e descreveu como era o seu comportamento durante a contação:

**Avó** - Ele não tem esse hábito, nem quando ele era bebezinho. O pai e a mãe também não têm esse hábito de leitura. E depois que termina a história também não acontece nada de interessante. Quando eu faço a leitura eu que fico perguntando, eu fico dizendo: “vem cá, o que você gostou mais da história?”, “o que foi interessante?”. Aí ele diz: “ah, a menina”. Então, eu pergunto: “tá, mas porquê foi a menina?”. Entendeu? Porque ele não tem interesse em saber sobre a história. É como se você tivesse lido por ler. [Data:12/12/2022].

Outra questão importante ressaltada pela avó da criança, é que Jhonny não gostava de pegar livros para ler. Apesar de aceitar ouvir as histórias, não solicitava que alguém lesse para ele. Sobre esta situação, a mãe da criança, referiu:

**Mãe** - É porque eu chego muito tarde do trabalho, eu não tenho tempo. Quando eu estou em casa, beleza, ainda tento fazer (se refere à leitura de histórias), estudo, ensino o trabalho. Mas, às vezes eu falo com o pai dele sobre como é o trabalho, deixo tudo pronto, mas ele não faz com o Jhonny. Aí, às vezes eu não tenho tempo porque eu saio da obra tarde, e aí ele fica sem fazer. Porque se eu não leve ele na minha mãe, o pai não faz. [Data:12/12/2022].

Ainda sobre a contação de histórias, a pesquisadora perguntou para as responsáveis se Jhonny realizava leituras imaginativas sobre a história (imaginar os personagens, pensar sobre o cenário da história), além de recontá-las. Sobre isso, a família mencionou que dependia muito da situação, principalmente se Jhonny gostasse e tivesse entendendo a história, caso contrário, a criança demonstrava ter dificuldades para engajar-se na tarefa.

**Avó** - Quando eu conto a história, eu percebo que quando ele verbaliza, é um sinal que ele entendeu. Ele verbaliza do jeito dele. Mas se ele não compreende e ouve a história por ouvir, ver por ver, ele vai dizer assim: “ah, sei lá, eu não lembro”. Entendeu? Porque não chamou a atenção dele. Às vezes é preciso repetir a história para ele compreender melhor. Eu tenho que ler a história e fazer um resumo para ele entender melhor. Eu preciso focar nos pontos principais e passar depois da leitura para ele, aí ele vai contar a história. [Data:12/12/2022].

**Mãe** - Quando a história é muito longa, ele também não entende. [Data:12/12/2022].

Por fim, a pesquisadora questionou para as responsáveis se elas tinham conhecimento sobre as técnicas da leitura dialógica, mas tanto a avó quanto a mãe da criança verbalizaram que não tiveram contato com o termo anteriormente. Contudo, a família demonstrava expectativas com o referido estudo a ser realizado com o Jhonny, dizendo:

**Avó** - Olha, eu não conheço esse termo, mas aceitamos participar desse projeto porque eu acho que vai ajudar. O que for para ajudar o meu neto...Não só o meu neto, eu acho que é um projeto que pode ajudar outras crianças na situação dele. Ele é um exemplo. Ele tendo um apoio, ele vai se sentir seguro e vai contar as histórias. É o que a gente, inclusive, precisa trabalhar com ele em casa. [Data:12/12/2022].

**Mãe** - Eu acho que pode ser um incentivo para ele. [Data:12/12/2022].

**Avó** - Eu acho que vai ser um diferencial, porque ele pode se sentir mais motivado a procurar livros, a ler, coisa que ele não faz. Acho que vai ser um motivador, um incentivador, em relação ao desenvolvimento dele, para ele compreender melhor as histórias. Porque o importante não é você saber palavra por palavra em um texto, o importante é você entender o que o texto está dizendo, e isso é a grande dificuldade do Jhonny. E vai criar hábito de leitura nele, ele não tem nada disso. [Data:12/12/2022].

#### 6.1.1 Resumo da análise de conteúdo

Durante a entrevista, as responsáveis apontaram que Jhonny apresentava dificuldades em relação à leitura e a sua compreensão, apesar de não ter prejuízos em relação à comunicação. Ademais, o fato de a criança ainda não ser alfabetizada, tem gerado sentimentos de frustrações, limitações e medos acerca do seu processo de desenvolvimento da leitura.

Conforme observado, Jhonny não demonstrava limitações no relacionamento social com os seus pares. Todavia, diante das situações que envolviam a prática da leitura e escrita, ou seja, nas atividades que não envolvem as suas principais habilidades, a criança admite uma postura reclusa, preferindo manter-se isolado, prejudicando a sua interação social na escola.

Em relação ao convívio familiar, conforme relatado pelas responsáveis, o hábito de leitura e da contação de histórias não está inserido nas relações diárias, sendo um dos fatores que distanciam a criança da prática.

#### **b) Categoria Entrevista com os docentes do núcleo comum e do AEE**

A percepção dos docentes junto com as observações trazidas pela família, foram importantes na coleta de informações que auxiliaram na escolha dos livros e na compreensão de como era o aluno antes da intervenção.

Sendo assim, a seguir, serão apresentadas as descrições das categorias com base nos relatos dos docentes.

### **Prática de contação de história e rodas de leitura:**

Nesta categoria, os docentes relataram para a pesquisadora como era desenvolvida a prática de contação de história na sala de aula, além do comportamento da criança durante as atividades que envolviam a leitura. Segundo o professor do núcleo comum, as rodas de leitura aconteciam na escola de duas formas, através da roda leitura e leitura docente.

As rodas de leitura aconteciam semanalmente, reunindo todos os estudantes. A cada semana, cinco crianças apresentavam em sala de aula, de forma livre, o livro escolhido na semana anterior. Após a apresentação, os estudantes eram estimulados a realizar perguntas ou dialogarem sobre os temas de interesse que apareciam no livro lido.

Já a leitura docente, é uma roda de leitura mediada pelo professor, em que o próprio docente escolhia o livro a ser lido e realizava a contação de história para os estudantes. Neste tipo de rotina de leitura, o docente também estimulava os estudantes a interagirem sobre a obra lida.

Sobre a escolha dos livros e os gêneros literários utilizados nos momentos de contação de história, os docentes do núcleo comum e do AEE, afirmaram que os estudantes eram orientados a escolher livremente os livros que desejavam ler e apresentar. Desse modo, a sala de aula contava com um acervo de livros de diversos gêneros disponibilizados para as crianças.

Quanto ao comportamento do Jhonny nas práticas de rodas de leituras, ambos os docentes descreveram que a criança apresentava um comportamento disperso, não se envolvendo com as narrativas apresentadas na turma. Além disso, quando era convidado a apresentar a história escolhida, a criança se recusava a participar. Segundo o docente do núcleo comum, Jhonny demonstrava ter dificuldades em oralizar sobre os temas ou assuntos que eram dialogados nas rodas de leitura. Sobre esta situação, os docentes de Jhonny, relataram:

**Docente AEE** - Então, quando eu cheguei, o Jhonny ficava na roda sozinho e eu fiquei observando... Ele dispersa bastante. No dia, ele tava brincando com uma figurinha, eu acho, e conversando com o colega. Mas assim, também não há um movimento dele participar das rodas com a turma. [Data:20/01/2023].

**Docente Núcleo Comum** - O estudante tem pouco apoio fora do ambiente escolar para realizar as leituras e, posterior, apresentação. Nas experiências deste ano,

demonstra dificuldades no cumprimento das propostas feito pelos professores e, muitas vezes, não demonstra interesse pelas atividades de leitura, mesmo envolvendo um livro cheio de imagens. [Data:20/01/2023].

Em relação às estratégias de leitura realizadas no momento da contação de história, o professor do núcleo comum menciona que nas rodas de leitura realizadas pelos estudantes, a estratégia de leitura estava em valorizar as experiências trazidas por eles. Diante disso, algumas crianças se preocupavam em demonstrar o seu conhecimento sobre o livro através da exposição das partes mais importantes da história e eram estimuladas a dialogá-las com as suas vivências pessoais. Já na prática de leitura docente, havia um roteiro comum a todos os docentes: destacar a lombada e a capa do livro, além da apresentação de uma pequena biografia do autor e aspectos gerais da obra. De acordo com o docente, o objetivo destas etapas era provocar o interesse dos estudantes pela leitura da obra literária.

Em diálogo, durante a entrevista, a pesquisadora questionou em como tem sido trabalhada a contação de histórias em sala de aula com o Jhonny. Sobre isso, os docentes, afirmaram:

**Docente do Núcleo Comum** - Ao longo do ano, diversas estratégias foram realizadas. Leitura compartilhada, troca de livros com outros estudantes e, principalmente, a indicação de obras adequadas para engajar o aluno a partir os seus interesses. Foi feito um investimento para orientar o estudante sobre o momento da fala e a forma de apresentar o livro, mas, até o momento, não houve interesse por parte do Jhonny em apresentar as suas histórias. Em alguns eventos, o estudante esqueceu ou não trouxe o livro para a participação nas rodas.[Data:20/01/2023].

**Docente do AEE** - Então, posso te falar uma estratégia específica que eu utilizei com ele em um dia de contação de história? Na primeira semana, quando eu cheguei na sala, a atividade era para ele fazer uma história em grupo. E aí, o professor ia fazer outra atividade na sala de aula, sobre contação de história, mas eu percebi que não ia atender ao Jhonny. E aí, o que eu fiz, eu peguei essa história que ele fez com os meninos, em grupo, e reli. Aí reli essa história e fiz com ele só as palavras-chaves dessa história coletiva que eles construíram. A partir dessas palavras-chaves, a gente uma nova história só do Jhonny. O Jhonny é criativo, mas quando envolve o interesse dele, assim, quando ele quer, quando está disposto. Quando ele consegue se concentrar, ele dá várias ideias, tanto que fizemos dessa forma em mais da metade da folha da história. Só que é isso, na hora de recontar, falar sobre a história, ele não quer. E aí, ele está naquela fase de “tá bom, eu já entendi”. Então, eu percebo que ele tem medo de tentar e perceberem que ele não sabe ler. Então, o que ele faz, ele não quer dar a chance de errar e prefere não contar as histórias. Assim, nessa atividade, eu consegui fazer com muita insistência.[Data:20/01/2023].

Por fim, ambos os docentes mencionaram que a criança não tinha interesse em pegar livros de histórias, tanto para realizar hipóteses de leitura ou, até mesmo, para folhear as páginas. Além disso, os professores mencionaram que Jhonny não demonstrava interesse em trazer para a sala de aula temáticas de livros do seu interesse ou, até mesmo, livros da sua casa para compor as atividades de contação de história. Sobre a identificação da criança com os

livros escolhidos nas rodas de leitura, o professor do núcleo comum relatava que não observa motivação em Jhonny para a leitura, mesmo sendo estimulado constantemente pelos docentes.

### **Atenção e engajamento na contação de história:**

Em relação à atenção e engajamento da criança na prática de contação de história realizada em sala de aula, os docentes relataram que Jhonny não demonstrava atenção e engajamento nas atividades de contação de história, tendo dificuldades em participar das atividades de leitura. Sobre esta situação, a pesquisadora perguntava quais as propostas realizadas pelos docentes quando o estudante não desejava participar da contação de história ou não estava engajado na tarefa. Em resposta, os docentes afirmaram que:

**Docente do núcleo comum** - Olha, nessa ocasião, nós usamos muito as imagens dos livros para apoiar a estruturação da ideia a ser exposta pelo Jhonny. Também convidamos o estudante para participar e se apresentar na roda. Fazemos uma pergunta por vez, após cada ideia dita, para que os outros estudantes também interajam com ele. Propomos perguntas diretas, objetiva e simples, sobre o assunto que aborda a história. [Data:20/01/2023].

**Docente do AEE** - Então, nós tentamos sempre envolvê-lo nas dinâmicas das atividades de contação de história. Quando ele diz que não quer participar, sempre incentivamos ele a tentar, relatar nem que seja uma frase. Tentamos sempre enfatizar que a participar dele é muito importante nas rodas, as contribuições dele são importantes. [Data:20/01/2023].

### **Compreensão da leitura:**

Nesta categoria, durante a entrevista, a pesquisadora perguntou aos docentes como eles consideravam a compreensão da leitura da criança nas práticas leitoras realizadas em sala de aula. Em relação à esta questão, os docentes relataram que observam que Jhonny não aparentava compreender as leituras orais, mesmo diante das mediações promovidas durante as atividades de leitura. Segundo os professores:

**Docente do núcleo comum** - Ocorre muita mediação, na maioria das vezes. Buscamos manter a atenção do estudante quanto à inflexibilidade para algumas situações que exigem habilidades sociais para se organizar na rotina estabelecida. Demonstra resistência principalmente em atividades de leitura que exigem registros mais longos ou a sua atenção por mais tempo na mesma proposta. [Data:20/01/2023].

**Docente do AEE** - Olha, nas rodas de leitura, eu não consigo observar em como está a compreensão da leitura dele, justamente porque ele tem dificuldades em participar. É muito difícil conseguir fazer ele participar dos momentos de leitura, muito mesmo.

Mas eu sempre tento fazer ele refletir sobre a história, falando: “olha, vamos pensar aqui!”. [Data:20/01/2023].

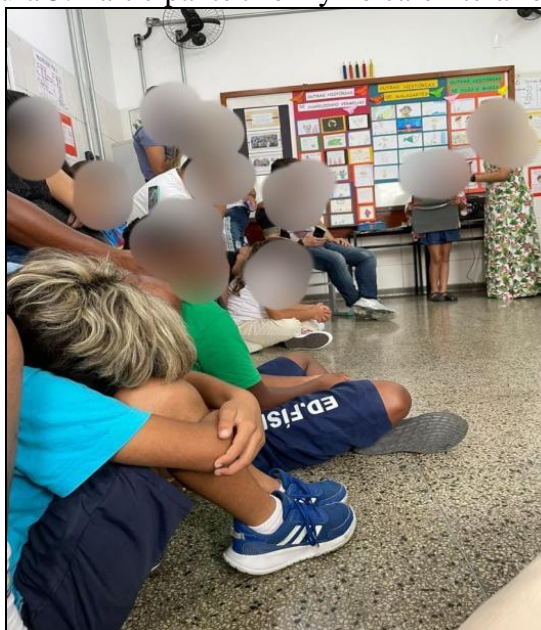
### 6.1.2 Resultado da análise de conteúdo

Através da entrevista com os docentes, a pesquisadora pôde observar as dificuldades da criança em relação à leitura, que ocorriam não apenas no seu ambiente domiciliar, mas também na escola. Em geral, os professores relataram que Jhonny apresentava uma postura dispersa em relação às atividades leitoras, distanciando-se da sua participação nas práticas e criando bloqueios durante as rodas de leituras.

De acordo com os docentes, as dificuldades da criança na leitura eram um desafio na sua aprendizagem, já que Jhonny demonstrava inseguranças e bloqueios que implicavam na sua compreensão leitora. Além disso, a atual escola de Jhonny segue uma proposta pedagógica de ensino, em que os estudantes são constantemente estimulados ao hábito da leitura. Por isso, conforme relato dos docentes, durante o ano letivo, são realizadas algumas atividades acadêmicas (café literário, jornadas científicas) que favoreciam o diálogo da leitura com a escola, família e os estudantes, através da contação de história, apresentações sobre contos lidos em sala de aula e a visita de autores literários.

Contudo, os docentes mencionaram que, até mesmo, nos eventos letivos que envolvem a leitura, mesmo na presença da sua família, Jhonny apresenta resistência em participar dos momentos. Sobre esta situação, durante a ida na escola, a pesquisadora pôde presenciar a postura da criança frente ao momento de contação de história realizado pela sua turma para as famílias que estavam presentes no evento do café literário:

Figura 5: Participante Jhonny no café literário da sua escola



Fonte: A autora, 2024.

Podemos observar na imagem a postura retraída de Jhonny frente a uma atividade de contação de histórias realizada em sua escola.

### 6.1.2 Resultados dos instrumentos de avaliação

#### a) **Childhood Autism Rating Scale - CARS**

Na escala abaixo, Jhonny obteve 30 pontos, equivalente ao autismo leve/moderado (escore entre 30 -36,5). Sendo assim, abaixo, observa-se o total de escores da criança.

Tabela 1 - Escores das Escala CARS da criança.

<b>Componentes da escala</b>	<b>Pontuação da escala</b>
Relacionamento interpessoal	2,0
Imitação	2,0
Resposta emocional	2,0
Expressão corporal	1,5
Uso do objeto	1,5
Adaptação a mudanças	2,0
Uso do olhar	3,0
Uso da audição	3,0
Uso do paladar, olfato e tato	2,0
Medo e nervosismo	3,0

Comunicação verbal	1,0
Comunicação não-verbal	1,0
Nível de atividade	2,0
Grau e consistência das respostas de inteligência	2,0
Impressões gerais	2,0

---

Fonte: Schopler; Reichler; Renner, 1988 adaptada por Pereira; Riesgo; Wagner, 2008.

## b) Teste de vocabulário por figuras Usp- TVfusp

Inicialmente, na fase de avaliação, observou-se que Jhonny manteve-se atento ao escutar as palavras do teste, contudo no decorrer da aplicação, a criança demonstrou inquietação e dispersão ao marcar as figuras. Embora a pesquisadora tenha observado tal comportamento, Jhonny demonstrava compreender algumas palavras presentes no seu dia a dia, como: bola, carro, violão, guarda-chuva. Porém, nas palavras menos usuais, como: ira, desleixado, bicampeão, vertigem, a criança apresentava reações de dúvidas ou mencionava não saber o que significava a palavra, verbalizando para a pesquisadora: “eu não sei o que marcar”, “o que é isso?”, “não entendi o que você falou”. Para fins de análise, utilizou-se como normativa a tabela de pontuação estabelecida por Capovilla (2011), apresentadas na tabela 2.

Tabela 2: Classificação dos escores no TVfusp-139o para crianças que cursam o 4º ano do Ensino Fundamental I.

Muito rebaixado	Rebaixado	Médio	Elevado	Muito elevado
94-102	103-111	112-130	131-138	139

Fonte: A autora, 2024.

Com base na tabela acima, antes do início da linha de base, Jhonny obteve na testagem inicial um total de 107 pontos, sem contar com as cinco figuras iniciais treinamento. De acordo com a pontuação do teste, a criança ficou classificada no quesito “muito rebaixado”. Segundo Capovilla (2011), a pontuação inicial obtida por Jhonny no TVfusp - 139o, foi equivalente à estudantes com vocabulário auditivo médio que cursam o 3º ano do ensino fundamental I.



Em um segundo momento, após a finalização do retorno da linha de base, a pesquisadora reaplicou este teste com o objetivo de observar se houve alguma mudança pós-intervenção. Na aplicação, Jhonny obteve 128 pontos, enquadrando-se no nível “médio”, de acordo com a classificação estabelecida. Diante disso, o participante enquadrou-se na pontuação equivalente ao seu ano escolar e faixa etária.

Nesta segunda aplicação, observou-se que a criança teve um aumento na aquisição do seu vocabulário receptivo. Além disso, a criança demonstrou mais atenção e engajamento na realização do instrumento avaliativo após o retorno da linha de base.

### c) Teste de linguagem infantil - ABFW (subteste de vocabulário)

Em ambas as aplicações, pré e pós o estudo, a aplicadora apresentou para a criança figuras que se relacionavam à cada categoria apresentada pelo teste, perguntando, por exemplo: “que animal é esse?” (coruja) e esperando a resposta da criança. Na ocasião, durante a primeira aplicação antes da linha de base, observou-se que a criança vocalizava, por exemplo, a palavra “passar roupa” para se referir à figura de um ferro de passar roupa. Também foi observado que Jhonny confundia algumas figuras apresentadas no teste. Por exemplo: na figura de uma pasta de dente, a criança utilizou a palavra “cola” para designar a imagem. Muitas vezes, a criança também esquecia algumas palavras que se referiam às figuras, dizendo: “esqueci o nome”.

Sendo assim, abaixo, serão apresentados os resultados da aplicação do subteste de vocabulário - AFBW, antes da intervenção, avaliados pela fonoaudióloga e pela pesquisadora.

Quadro 9: Resultados iniciais do subteste de vocabulário ABFW.

Campo conceitual	Porcentagem de Designação de Vocábulo Usual - DVU		Porcentagem de Não Designação - ND		Porcentagem de Processos de Substituição - PS	
	ESPERADO	OBTIDO	ESPERADO	OBTIDO	ESPERADO	OBTIDO
Vestuário	80	60	0	0	20	40
Animais	70	93	20	0	10	7
Alimentos	90	79	5	0	5	21
Meios de transporte	70	100	5	0	25	0
Móveis e utensílios	65	78	5	0	30	22
Profissões	45	50	25	0	30	50
Locais	70	75	5	0	25	25
Formas e cores	85	91	5	9	10	0
Brinquedos e instrumentos	70	64	10	9	20	27

musicais						
<b>Campo conceitual</b>	<b>Tipologia de substituição predominante</b>					<b>Outras</b>
Vestuário	Co-hipônimo					Designação pela função
Animais	modificação de categoria grammatical					
Alimentos	Hipônimo					Co-hipônimo
Meios de transporte	-					-
Móveis e utensílios	Co-hipônimo, Designação pela função					Hipônimo
Profissões	Co-hipônimo					Criação de vocábulo foneticamente expressivo, designação pela função
Locais	Hipônimo					Co-hipônimo, Hiperônimo
Formas e cores	-					-
Brinquedos e instrumentos musicais	Hiperônimo, designação pela função, criação de vocábulo foneticamente expressivo					

Fonte: A autora, 2024.

Dessa forma, nos casos em que a criança utilizou o vocábulo usual foi assinalado o termo DVU (designação de vocábulo usual). Já nos casos que a criança não respondeu, ou respondeu “não sei”, foi assinalado o termo ND (não designação). Por último, nos casos em que a criança utilizou outra designação para o vocábulo, foi assinalado o termo PS (processos de substituição). Além disso, ao lado esquerdo na coluna está a pontuação esperada para a faixa etária indicada, e ao lado direito, a pontuação obtida pelo participante em cada categoria.

Com base nos resultados acima, podemos observar que os campos semânticos que manifestaram maior porcentagem de respostas corretas foram: animais, meios de transporte, móveis e utensílios, locais e formas e cores. Todavia, apesar de Jhonny ter utilizado mais vocábulos usuais, nas categorias de: vestuário, alimentos, brinquedos e instrumentos musicais, o participante teve uma pontuação menor que a esperada.

Posteriormente, na categoria de “não designação (ND)”, o participante registrou uma porcentagem expressamente mais elevada que o esperado na categoria “formas e cores”. Todos os outros campos revelaram uma porcentagem muito semelhante e até inferior à esperada.

Em relação à utilização de PS (processos de substituição), podemos observar que Jhonny realizou mais substituições nos vocábulos referentes às categorias de: vestuário,

alimentos, profissões, além brinquedos e instrumentos musicais. Nesta categoria, Jhonny teve um percentual mais expressivo em grande parte dos campos semânticos. Nas demais categorias, o participante ficou próximo do percentual esperado, empatou ou não pontuou.

Quanto às tipologias de processos de substituição mais significativamente utilizadas, foram:

- 1) Vestuário (co-hipônimo e designação pela função): As designações indicam que a criança substituiu os vocábulos por palavras da mesma categoria que lhe fossem mais familiares. (ex: roupa de dormir / pijama).
- 2) Animais (modificação de categoria gramatical): Indica que a criança modificou a classe gramatical do vocábulo quando verbalizado. Por exemplo: passarinho/pássaro.
- 3) Alimentos (hipônimo e co-hipônimo): Tais designações indicam que a criança substituiu os vocábulos por palavras da mesma categoria que lhe fossem mais familiares. (ex: Hambúrguer / sanduíche).
- 4) Móveis e utensílios (co-hipônimo, designação pela função e hipônimo): Indicam que a criança substituiu os vocábulos por palavras da mesma categoria que lhe fossem mais familiares (ex: escola / sala de aula).
- 5) Profissões (co-hipônimo, criação de vocábulo foneticamente expressivo e designação de função): Indicam que a criança substituiu os vocábulos por palavras da mesma categoria que lhe fossem mais familiares (ex: moço que entrega cartão / carteiro), além da criação de palavras que se aproximam foneticamente (ex: baração/palhaço).
- 6) Locais (hipônimo, co-hipônimo e hiperônimo): Indicam que a criança substituiu os vocábulos por palavras da mesma categoria que lhe fossem mais familiares (ex: campo de futebol / estádio), além de ter substituído um vocábulo por outro mais genérico (ex: água / rio).
- 7) Brinquedos e instrumentos musicais (hiperônimo, designação pela função e criação de vocábulo foneticamente expressivo): Indicam que a criança substituiu alguns vocábulos por outros mais genéricos (ex: pular corda / corda de pular), que também substituiu os vocábulos por palavras da mesma categoria que lhe fossem mais familiares (ex: balanço / gangorra), além da criação de palavras que se aproximam foneticamente (ex: patin / patins).

Em geral, nesta aplicação inicial, confirmaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as várias categorias conceituais, no que concerne aos valores obtidos e esperados. Além disso, observa-se que Jhonny utilizou processos de substituição em variadas categorias, menos em “forma e cores” e “meios de transporte”. Estes resultados sugerem que

as palavras que compõem as demais categorias são usadas com menos frequência, pois os vocábulos usados com mais frequência são reconhecidos mais rapidamente e objetivamente, em detrimento daqueles que são utilizados menos frequentemente (Li; Zhao; Mac Whinney, 2007).

Diante disso, apesar da faixa etária do teste não ser compatível com a idade do participante, observa-se que a criança não teve um resultado adequado em relação à faixa etária do teste.

Abaixo serão ilustradas algumas palavras que a criança expressava antes do estudo:

Tabela 3: Lista de palavras expressas pela criança

<b>Categoria</b>	<b>Palavras expressas pela criança</b>	<b>Significado</b>
Vestuário	roupa pra dormir	pijama
Animais	piu piu	pintinho
Alimentos	frutas	salada de folhas
Locais	pista	faixa de trânsito
Profissões	moço que entrega cartão	carteiro
Móveis e utensílios	água	rio
Brinquedos e inst. musicais	patin	patins

Fonte: A autora, 2024.

Vale ressaltar que, na tabela acima, apenas as categorias de “meios de transporte” e “formas e cores” não foram inseridas, visto que Jhonny não utilizou palavras de substituição para os vocábulos destes itens.

Já na aplicação do instrumento de avaliação, realizado após o retorno da linha de base, Jhonny obteve um desempenho melhor em comparação a análise anterior. Vejamos os resultados abaixo:

Quadro 10: Resultados finais do subteste de vocabulário ABFW.

Campo conceitual	Porcentagem de Designação de vocábulo usual - DVU		Porcentagem de Não Designação – ND		Porcentagem de Processos de Substituição PS	
	ESPERADO	OBTIDO	ESPERADO	OBTIDO	ESPERADO	OBTIDO
Vestuário	80	80	0	0	20	20
Animais	70	86	20	0	10	14
Alimentos	90	86	5	0	5	14
Meios de transporte	70	100	5	0	25	0
Móveis e utensílios	65	87	5	4	30	8
Profissões	45	70	25	0	30	30
Locais	70	67	5	0	25	33
Formas e cores	85	91	5	0	10	9
Brinquedos e instrumentos musicais	70	100	10	0	20	0
Campo conceitual	Tipologia de substituição predominante				Outras	
Vestuário	Co-hipônimo				Designação pela função	
Animais	modificação de categoria gramatical; onomatopeia					
Alimentos	Hipônimo				-	
Meios de transporte	-				-	
Móveis e utensílios	Hiperônimo					
Profissões	Co-hipônimo					
Locais	Co-Hipônimo				Valorização de estímulo visual	
Formas e cores	-				-	
Brinquedos e instrumentos musicais	-				-	

Fonte: A autora, 2024.

Conforme é observado, na replicação da testagem após o retorno da linha de base, Jhonny obteve um percentual satisfatório de designações de vocábulos usuais em variados campos conceituais, sendo eles: vestuário, animais, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, formas e cores e brinquedos e instrumentos musicais. Este resultado indica que o vocabulário usual da criança expandiu-se. No campo conceitual “móveis e utensílios” e “brinquedos e instrumentos musicais”, Jhonny teve um percentual de 100% de vocábulos usuais obtidos. Em diálogo, o participante quase não apresentou percentual na categoria de “não designações”, indicando que houve uma expressiva queda nos vocábulos não proferidos pela criança. Todavia, ainda observa-se a presença de percentuais relativos aos processos de substituição, mesmo que em alguns campos semânticos, tenha ocorrido em menor ocorrência.

Nesse sentido, Jhonny ainda continuou obtendo processos de substituição em grande parte dos campos semânticos, menos em “formas e cores”, “brinquedos e instrumentos

musicais” e “meios de transporte”. Podemos observar que os campos “formas e cores” e “brinquedos e instrumentos musicais” também não sofreram processos de substituição na aplicação inicial.

Com base nisso, nesta aplicação final, as tipologias de processos de substituição mais significativamente utilizadas, foram:

- 1) Vestuário (co-hipônimo e designação pela função): Por exemplo: chapéu / boné.
- 2) Animais (modificação da categoria gramatical e onomatopeia): Por exemplo: piu piu / pintinho.
- 3) Alimentos (hipônimo): Por exemplo: alface / verdura
- 4) Móveis e utensílios (hiperônimo): Por exemplo: panela / frigideira
- 5) Profissões (co - hipônimo): Por exemplo: policial / guarda
- 6) Locais (co - hipônimo e valorização de estímulo visual<sup>12</sup>): Por exemplo: flores / jardim.

Sendo assim, concluí-se que, após a intervenção, a designação por vocábulo usual é maior do que os processos de substituição e não designação, indicando um aumento no repertório do vocabulário expressivo da criança nos diferentes campos semânticos.

#### **d) Teste não padronizado de leitura**

Com a aplicação deste instrumento, antes e após o estudo, verificou-se que Jhonny teve uma melhora expressiva em relação ao seu comportamento frente ao livro/ leitura. Além disso, através dos relatos dos docentes e das responsáveis, foi possível analisar que, anteriormente, Jhonny não tinha interesse pelos livros e pela leitura, evitando práticas que estivessem envolvidas com as atividades leitoras. O desenvolvimento das habilidades de leitura espontânea e leitura imaginativa foram um dos pontos adquiridos por Jhonny após a intervenção. O interesse por livros e pela história contada pelo adulto também foram pontos fortes das conquistas da criança pós estudo.

Quanto aos comportamentos de responder as perguntas solicitadas pelo adulto foi possível observar que a criança obteve um maior engajamento, mas na identificação personagens, é possível observar que a criança não apresentou nenhum tipo de situação adversa.

---

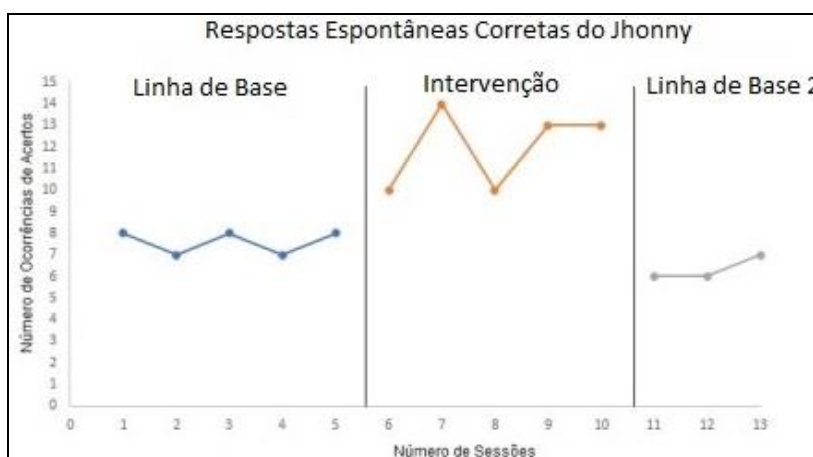
<sup>12</sup> Na valorização de estímulo visual, a criança nomeia um elemento que se destaca na figura. Por exemplo: a figura é um “sanduíche”, mas a criança nomeia “pão”.

## 6.2 Resultados quantitativos

### a) Categoria respostas espontâneas corretas

O primeiro comportamento, verificado através do gráfico exposto na figura 5, se refere a análise das **respostas espontâneas corretas** do Jhonny durante a contação de história.

Figura 6: Número de ocorrências de respostas espontâneas corretas nas fases de linha de base, intervenção e linha de base 2.



Observa-se na figura 5 que as ocorrências das respostas espontâneas corretas da criança nas sessões de linha de base apresentou resultados constantes, com um desempenho que variou entre 7 e 8 ocorrências do comportamento analisado.

Todavia, na transição da linha de base para a intervenção é possível perceber um aumento das respostas corretas espontâneas nas sessões 6 e 7. Apesar de observamos na sessão 8 uma queda no comportamento alvo, nas sessões 9 e 10, novamente se verifica um aumento. Mas, ao retornar com os procedimentos da linha de base é possível observar o declínio no desempenho do comportamento.

Como resultado, pode-se mensurar que a introdução da variável independente provocou mudança no comportamento. Todavia, considera-se que seriam necessárias mais sessões de intervenção para o participante potencializar o seu comportamento. Como exemplo, abaixo é possível verificar um trecho de transcrição da segunda sessão de intervenção deste comportamento:

Pesquisadora: Você lembra quem vivia na floresta?

Participante: O esquilo.

Pesquisadora: Muito bem! O esquilo. Esquilo é um animal.

[Data:10/05/2023] [Intervenção 2].

### a) Categoria iniciativas de interação à contação de história

Na figura 6 será evidenciado através do gráfico a análise do comportamento de **iniciativas de interação à contação de história**. Neste comportamento foi averiguado a frequência de vezes que o participante interagiu na contação de história, seja através de comentários sobre a história e os personagens, solicitações para retornar a leitura ou vocalizações sobre o som de algum animal/objeto presentes na história. Tais critérios deveriam ser avaliados de forma que a interação fosse realizada espontaneamente pela criança no momento da leitura. Pode-se citar como exemplo, uma ocasião em que a pesquisadora lê na história um episódio onde aparece o personagem do camaleão. Nesse momento é notável como o aluno interage de forma espontânea, na medida em que a criança interrompe a leitura para dizer:

Participante: Ei, eu quero falar algo, sabia que um dia eu já quis comprar um camaleão parecido com esse do livro, mas eu desisti porque não ia caber no meu quarto. [Data:17/05/2023] [Intervenção 3].

Esse exemplo de interação revela a sua habilidade de trazer à tona fatos pessoais de sua vida de maneira natural, contribuindo para o diálogo durante a contação de história.

Figura 7: Número de frequência de iniciativas de interação à contação de história nas fases de linha de base, intervenção e linha de base 2.



Na análise do gráfico, evidenciado na figura 6, é possível observar que durante as sessões de linha de base o participante teve um desempenho de interação pouco frequente.



Nas sessões 3 e 5 a criança não realiza nenhum tipo iniciativas de interação à contação de história, tendo o seu melhor desempenho nesta fase nas sessões 2 e 4 mantendo uma frequência de duas interações em cada sessão. Com base nos registros qualitativos do diário de campo, também observou-se que nas sessões de linha de base a criança, em geral, esteve mais dispersa, mantendo um comportamento de aversão e recusa pela leitura, verbalizando frases como: “falta muito para acabar?”, “vai ter mais alguém na sala?”, “não sei ler nenhuma história”. Tais comportamentos podem ter provocado dificuldades na criança em se atentar na história e, por conseguinte, contribuir com iniciativas de interação.

Ao ser aplicada a intervenção, observa-se que na sessão 7 houve um aumento no desempenho da criança neste comportamento. Nas sessões 8, 9, 10 o comportamento manteve-se com três interações em cada sessão ao final da aplicação da fase de intervenção.

Todavia, também é observado que ao retirar as estratégias do Proleca na contação de história, na fase da linha de base, a frequência de iniciativas de interação é nula. Acredita-se que o baixo desempenho do Jhonny em relação à este comportamento pode ter sido devido ao participante ter demonstrado interesse em finalizar a tarefa para participar, junto com a sua turma, das atividades festivas desenvolvidas no final do ano. Tal fator evidencia que o uso do Proleca provocou mudanças satisfatórias no que tange ao comportamento analisado.

## **b) Categoria fora da tarefa**

A seguir, na figura 7, serão demonstradas através de algumas imagens, exemplos do comportamento do estudante fora da tarefa.

Figura 8: Exemplo do comportamento fora da tarefa.



Fonte: A autora, 2024.

Na primeira imagem, durante a primeira sessão da linha de base, é possível observar que a criança apresentava dificuldades em manter-se atenta e engajada com a contação de

história, de forma a permanecer sentada ouvindo e olhando para a história. Este comportamento se mantém na segunda sessão da linha de base II, em que apesar da criança estar sentada, ela não demonstra-se engajada, se dispersando com o material (tapete do tipo *tatame*) disponibilizado no canto de leitura. Um exemplo de trecho retirado da segunda sessão de linha de base II exemplifica o comportamento:

Pesquisadora: Para que serve o óculos?

Participante: Sabia que amanhã eu vou ganhar uma chuteira nova? Olha (aponta para a chuteira que está usando), essa chuteira já está caindo aos pedaços. Não gosto mais dela. [Data:05/04/2023] [Linha de Base 2].

Com base na descrição do comportamento, a seguir, na figura 8, será demonstrada através do gráfico o percentual de tempo que o participante esteve fora da tarefa no momento da contação de história.

Figura 9: Percentual de tempo fora da tarefa nas sessões de linha de base, intervenção e linha de base.



Diante da análise do gráfico acima, é possível perceber que na primeira etapa do estudo, ou seja, na linha de base, o participante atinge na primeira sessão um percentual de tempo de 29,29% de comportamentos fora da tarefa. Tal dado evidencia que em um tempo total de 7 minutos, o participante permaneceu fora da tarefa aproximadamente 1/3 do tempo. Apesar do percentual de tempo ter diminuído no decorrer das sessões de linha de base, a criança se manteve dispersa em uma média de 31% nas sessões de linha de base. Considera-se que o aumento de comportamentos fora da tarefa na linha de base, pode ter sido uma das

limitações e prejuízos para os demais comportamentos analisados (respostas espontâneas corretas e iniciativas de interações na contação de história), isso porque a criança nesta etapa do estudo esteve menos engajada na contação de história.

Já na condição de intervenção, observa-se que os valores percentuais relativos ao comportamento fora da tarefa diminuem, tendo uma média percentual total de 18,46% de ocasiões em que o participante se manteve fora da tarefa. Ainda assim, nas sessões 8, 9 e 10, o percentual da incidência do comportamento apresenta tendência de estabilidade. Tais dados nos levam a considerar que o uso das estratégias do Proleca facilitou o engajamento da criança na tarefa, de forma que Jhonny manteve a sua atenção por um período mais longo, atentando-se para a leitura da história.

Em contrapartida, na condição do retorno a linha de base, ao serem retiradas as estratégias do Proleca, o participante retorna a ficar maior tempo fora da tarefa. Apresentando um declínio entre a última sessão da intervenção e a primeira sessão do retorno da linha de base, indicando que sem o uso do Proleca o seu engajamento tende a diminuir.

### c) Categoria respostas ao uso do Peep Hierárquico

Na figura 9, serão apresentadas as análises sobre a frequência das **respostas do participante ao uso do Peep Hierárquico**, isto é, aos níveis de ajuda que a criança precisou utilizar para responder as 16 perguntas do roteiro feitas pela interventora.

Figura 10: Respostas ao uso do Peep Hierárquico



Ao observarmos o gráfico acima podemos perceber que durante as sessões da linha de base, a criança utilizou apenas o nível I. Na linha de base foi utilizado apenas o nível I, visto que os níveis II, III e IV compreendiam o uso do Proleca +, utilizado apenas na intervenção.

Embora na linha de base tenha sido utilizado apenas o nível I, nas sessões 1, 3 e 5, o participante teve um desempenho de pelo menos 8 respostas espontâneas corretas, isto é, metade das respostas desta sessão foram corretas.

Igualmente, ao ser aplicada a intervenção, o participante se mantém utilizando mais o nível de ajuda I, sendo a dica do próprio livro o apoio mais utilizado, seguida do nível II, onde utiliza três opções de respostas visuais para auxílio. Embora haja a ocorrência dos níveis II e III na intervenção, a criança fez pouco uso destes níveis de apoio e, além disso, não utilizou o nível IV.

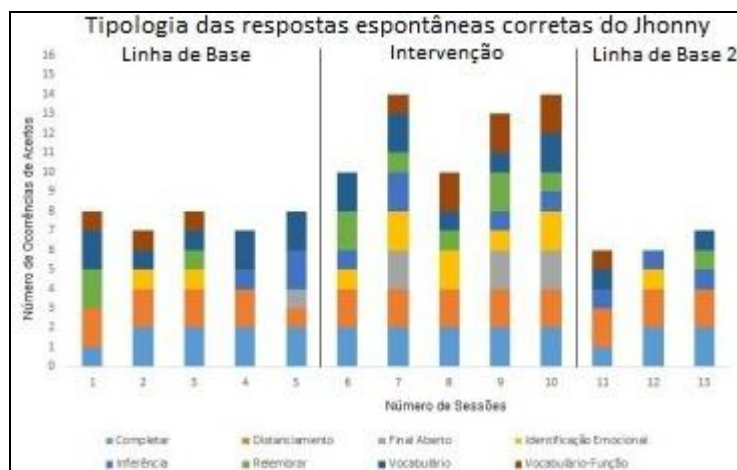
Por fim, no retorno a linha de base, utilizou-se apenas o nível de ajuda I. Todavia, o seu desempenho nesta condição foi abaixo da condição de linha de base, principalmente devido ao seu menor engajamento na tarefa.

Logo, os resultados do gráfico demonstraram que a criança não fez uso frequente dos níveis de apoio II, III, além de não ter necessitado utilizar, em nenhuma das condições, o nível IV. Com isso, verifica-se que a criança teve utilizado em todas as sessões o próprio livro como apoio visual para as suas respostas.

#### **d) Categoria tipologia das respostas espontâneas corretas**

A seguir, na figura 10, será ilustrado através do gráfico as análises referentes às **tipologias das respostas espontâneas corretas**. Neste gráfico foi mensurada a ocorrência dos tipos de respostas espontâneas corretas, sendo possível observar em quais tipologias de perguntas a criança se manteve mais responsiva. Analisou-se, neste comportamento, a ocorrência dos tipos de respostas da criança às 16 perguntas do roteiro realizadas pelo adulto.

Figura 11: Tipologias das respostas espontâneas corretas



Os dados apontam que nas sessões de linha de base a criança foi mais responsiva nas perguntas de inferência, completar e distanciamento. Ao ser aplicada a intervenção, é possível perceber que o participante obteve ganhos, ao também incluir nas sessões 7, 9 e 10, perguntas de final aberto. É possível também perceber uma maior quantidade de perguntas de vocabulário-função e relembrar, respondidas espontaneamente. Já no retorno a linha de base, o participante apresenta uma diminuição de tipologias de respostas espontâneas corretas, sendo mais responsivo em perguntas do tipo completar, distanciamento e inferência.

Tais dados indicam que a criança foi mais responsiva quando a intervenção foi aplicada, apresentando mais respostas espontâneas corretas em variados tipos de perguntas em comparação as sessões de linha de base.

### 6.3 Generalização

Através da generalização foi possível observar os ganhos no desempenho das habilidades aprendidas durante a aplicação de um estudo, além da eficácia da intervenção, isto é, manter e usar espontaneamente as habilidades conquistadas em diferentes ambientes (escola, casa, entre outros) com diferentes pessoas (responsáveis, professores, entre outros) e em diferentes contextos (atividades lúdicas, escolares, acadêmicas) (Hart; Risley, 1975; LeBlanc et al., 2006). Por essa razão, após um mês da finalização do estudo, a pesquisadora retornou à escola para aplicar a generalização com a criança. Nesse momento, foi proposto a criança o reconto de uma história lida durante a pesquisa. A pesquisadora conversou com a criança se a mesma sentia-se confortável em recontar a história para a sua turma. O

participante aceitou, porém, preferiu recontar uma história, já lida com os seus professores, que estava no cesto disponibilizado na sala de aula.

Durante a saída do canto de leitura para a sala de aula, Jhonny disse que seria a primeira vez que iria contar uma história para a sua turma e, em seguida, verbalizou que estava sentindo-se feliz para contar a história.

Ao chegar na sua sala, Jhonny procurou o livro de história que gostaria de ler para a sua turma e ao encontrar sentou-se na roda de leitura, junto com os seus professores e colegas, e solicitou que a pesquisadora registrasse o momento em fotos, justificando que estava muito feliz. O participante recontou a história, apresentando o título e a capa do livro, além de realizar perguntas para os seus colegas, como: “sobre o que vocês acham que fala essa história”. Tais estratégias foram realizadas durante a intervenção.

**Jhonny** - Eu vou contar uma história para vocês muito legal. Essa história se passou em uma outra época. O nome dessa história é: “História do mundo para crianças”. Essa história fala sobre algumas coisas que aconteceram no nosso país antes de todos nós nascermos. Fala sobre a segunda guerra mundial. Olha as roupas! Essa menina está vestida com um vestido de antigamente, era muito diferente das roupas que usamos. O cabelo também é muito diferente! E a parte que eu mais gostei é quando ele (autor do livro) conta sobre a origem do mundo. Eu gostei muito dessa história e quis contar para vocês também. [Data:05/12/2023]

Durante o reconto, o participante enfatizou sobre a parte da história que mais gostou, além dos personagens que mais lhe chamaram atenção. A seguir, será apresentada na figura 13, alguns registros do momento da aplicação da generalização.

Figura 12: Registros da aplicação da generalização



Fonte: A autora, 2024.

É interessante observar a mudança da postura do participante frente as rodas de leitura antes e após a aplicação do estudo. Nas imagens, é possível perceber o quanto o participante

se sentia confortável em recontar a história em sala de aula para os seus colegas e professores. Este dado, indica que a intervenção produziu efeitos para além do estudo, de forma que a habilidade em recontar histórias transcendeu para o ambiente da sala de aula.

Vale ressaltar que o uso da estratégia do reconto foi utilizada na intervenção, dando-lhe a oportunidade de recontar histórias por fazer parte das estratégias do Proleca, porém nas sessões iniciais o participante não demonstrou interesse em recontar as histórias, apenas nas sessões 4 e 5 houve mais engajamento neste comportamento.

#### **6.4 Validade social**

A validade social (VS) é uma variável de extrema importância na construção de um estudo científico. Conforme Nunes e Walter (2014) é através desta variável que o pesquisador pode avaliar o efeito das intervenções realizadas na pesquisa na vida dos sujeitos de pesquisa, nas suas interações cotidianas com outros indivíduos, ambientes e situações. Diante disso, neste estudo, optou-se por realizar uma avaliação subjetiva, em que, segundo Kadzin (1982), tenciona a aquisição de informações acerca das pessoas envolvidas (participantes, familiares, professores, mediadores, dentre outros), em relação aos objetivos, procedimentos e achados da condição experimental (Nunes; Walter, 2014). Por isso, para fins de investigação e análise, uma entrevista semiestruturada foi conduzida com uma das responsáveis (avó) e os docentes do participante. Dessa forma, a validade social será descrita em dois tópicos: a) percepção da responsável sobre a relação da criança com a leitura pós estudo e b) percepção dos docentes sobre a relação da criança com a leitura pós estudo.

##### **a) Percepção da responsável sobre a relação da criança com a leitura**

Durante a entrevista semiestruturada final realizada com a avó do participante, em um primeiro momento, a pesquisadora perguntou para a responsável como ela considerava a relação da criança com a leitura:

Olha, ele melhorou muito. Ele, inclusive, falou para a psicopedagoga que ele leu um livro na sala. Achei tão bonitinho! Até separei um livrinho aqui: “o jogo do vai e vem”. É um livrinho da Flávia Muniz (autora), que têm uns animais. Eu conversei com ele hoje e ele disse: “ah, vovó, vamos ler!” [Data:10/08/2023].

Em seguida, a pesquisadora pediu para a responsável falar de forma livre sobre a atual relação da criança com a leitura:

Ah, agora ele me pede para contar histórias. Isso até anima a gente em ter mais hábito de leitura porque às vezes ele traz os livros da escola e fala: “vovó, semana que vem eu vou apresentar esse livro”. Tem que continuar tendo esse incentivo com a leitura para isso tudo não se perder. Eu, sinceramente, só tenho a agradecer a ele ter participado desse estudo, porque você ajudou ele a ler histórias. Você mostrou os livros, as histórias, então ele vai visualizando e vai guardando.[Data:10/08/2023].

Após o relato, a pesquisadora deixou que a responsável falasse de forma livre as suas impressões acerca do estudo:

Eu só tenho a agradecer toda ajuda que você deu ao meu neto. Esse projeto (se refere ao estudo) foi uma grande ajuda no desenvolvimento dele, da leitura. Isso tudo fez com que ele parasse para ouvir histórias, desenvolvendo esse hábito. O professor, inclusive, falou na reunião, que ele está mais participativo nas rodas de leitura, porque tem esse incentivo da pesquisa. Eu tenho visto uma melhora dele em relação à leitura, tanto na escola, como em casa.[Data:10/08/2023].

Conforme o relato da responsável, observa-se que a intervenção provocou mudanças significativas no hábito de leitura da criança, generalizando-se, até mesmo, para a família que se vê estimulada a também buscar por novas leituras. Dessa forma, a busca por livros no ambiente doméstico tem gerado um provocador de mudanças na rotina de leitura familiar.

Além disso, é interessante observar que, atualmente, a criança traz livros de história da escola para casa, promovendo um diálogo entre as atividades de leitura realizadas no contexto escolar com os novos hábitos inseridos no ambiente doméstico. De certa forma, a variável independente provocou uma generalização nas atividades cotidianas da criança e da família, que também se vê estimulada a ler histórias.

## **b) Percepção dos docentes sobre a relação da criança com a leitura**

A entrevista final docente foi realizada apenas com o docente do AEE, pois o docente do núcleo comum não pôde participar devido a questões pessoais. Dessa forma, em um primeiro momento, a pesquisadora perguntou ao docente como estava a relação da criança com a leitura, principalmente nas rodas de leitura e na contação de história realizadas na sala de aula.

Sobre isso, o docente afirma que:

Assim, o aluno teve um avanço bastante considerável. No caso, eu comecei o meu contato com o aluno no início do ano e estamos agora um pouco mais do meio ano, e existe uma grande diferença entre aquela criança que eu encontrei no início do ano para agora. Hoje existe uma motivação bem grande em estar fazendo as leituras. Em relação à contação de histórias é que apesar das limitações dele, ele consegue escutar



melhor, observar e ouvir melhor as histórias. E a partir daí, ele tem conseguido fazer de forma mental, um resumo daquilo que foi lido na contação de história. A relação dele com a leitura, que eu consigo perceber, foi de um avanço muito grande em relação ao que era. Obviamente não é ainda o ideal por conta de várias questões, mas o que eu consigo avaliar é que essa pesquisa conseguiu trazer para ele uma questão motivadora em relação à leitura, em relação à interpretação de textos. [Data:17/08/2023].

Dando continuidade, a pesquisadora pergunta sobre a percepção do docente quanto a compreensão da leitura oral da criança nas atividades leitoras realizadas em sala de aula:

Então, quando outra pessoa faz a leitura, ele consegue ter uma compreensão bastante ampla, porque está sendo narrada a história. O exemplo disso foi na última aula, que a gente teve uma contação de história do livro “quem matou o Saci?”. A história desse livro ela foi contada em sala e ele ficou prestando bastante atenção. Depois, passamos um questionário sobre a história e ele só de ouvir, da primeira vez, essa história narrada, ele conseguiu resolver 100% das questões sobre o livro. [Data:17/08/2023].

Em seguida, a pesquisadora pergunta ao docente sobre a relação da criança com a prática do reconto:

Sim, nesse livro que lemos em sala de aula, ele ficou recontando sobre os personagens. Na verdade, ele tem recontado aquilo que chama atenção dele, por exemplo: uma fala ou uma brincadeira de um personagem, enfim, alguma coisa desse tipo, é o que faz ele recontar as histórias. [Data:17/08/2023].

Sobre a procura por livros de história, o docente assevera que:

Olha, antes da pesquisa ele não procurava por livros de história. Eu via que ele tinha uma certa ojeriza por livros, justamente pelo fato dele não saber ler. O que era um livro para ele senão um monte de letras, de coisa escrita, que ele não fazia ideia do que tava sendo dito. Então quando ele entra na pesquisa, ele começa a ser estimulado a ler histórias, a procurar livros na sala, a investigar mais. [Data:17/08/2023].

Por fim, a pesquisadora solicita que o docente fale de forma livre sobre as suas impressões acerca do estudo:

Então, essa transição dele de não gostar de livros, não encostar a mão em um livro, até o momento atual que ele busca por livros, que ele tem essa autonomia. É interessante que ele mesmo já busca os livros, ninguém obriga ele, ninguém induz ele a estar pegando os livros, ele mesmo por si só já está tomando essa iniciativa de estar pegando os livros. E eu acredito que essa transição se deu pela própria pesquisa porque foi exatamente onde foi trabalhada essa noção de leitura. Em sala de aula, ele não tinha muito essa aptidão. Ele também não tinha paciência de ouvir histórias em sala de aula. E aí, ao longo desse estudo, a gente já consegue perceber que ele consegue ouvir melhor, escutar melhor os contos narrados. E isso se deu pela pesquisa, pela dinâmica realizada. [Data:17/08/2023].

Diante disso, a entrevista final semiestruturada realizada com o docente revela que o programa de leitura foi relevante para a vida escolar da criança, na medida que houve uma mudança de postura da criança frente a leitura e as contações de história realizadas em sala de

aula. Foi percebido que com a aplicação do programa a criança passou a se interessar pela busca por livros e a engajar-se mais nas tarefas de leitura. Conforme o relato do docente houve uma transição da criança entre ter aversão a livros para uma criança que busca por livros.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a autonomia da criança na realização do reconto em sala de aula, prática não realizada anteriormente ao estudo. Conforme o relato do docente, a criança consegue perceber o que mais lhe chama atenção em uma história narrada, recontando sobre os detalhes dos personagens e até mesmo algumas falas que fazem parte da história. Essa questão é importante nas atividades que envolvem as questões e perguntas sobre a história lida, já que atualmente a criança consegue respondê-las com autonomia e assertividade.

Conclui-se que este estudo, apesar de ter sido realizado no ambiente escolar, obteve uma generalização tanto no aspecto escolar como na rotina familiar, favorecendo avanços na criança para além da pesquisa. Porém, acredita-se que seja importante desenvolver mais estudos do programa na área escolar para que sejam identificados mais resultados acerca da efetividade do programa nos diferentes ambientes.

## DISCUSSÃO

A escolha do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - Proleca, como variável independente deste estudo, se deu pela importância em compreender a efetividade do Programa que ainda não havia sido testado neste âmbito. Além disso, buscou-se contribuir com os estudos nacionais em leitura dialógica realizados por: Silva (2018) e Silva (2022), Queiroz (2017), Muller (2021), Walter (2017) e Walter (2022), e com o estudo internacional de Whalon et al. (2015). Tais investigações verificam que a incidência de novos protocolos de leitura baseados em adaptações da leitura dialógica, como é o caso do Recall e do Proleca, tem surtido efeitos no desenvolvimento da compreensão da leitura oral em crianças com autismo, principalmente no que tange a contação de histórias.

As adaptações acerca da leitura dialógica vêm beneficiando substancialmente os ganhos de leitura de crianças com autismo no que concerne as habilidades de: atenção compartilhada, tomadas de inferência, reciprocidade social e linguagem, aumento no engajamento da tarefa, intenções comunicativas e aumento no índice de respostas espontâneas corretas (Whalon et al. 2015; Walter, 2017; Silva, 2022; Deliberato; Adurens; Rocha, 2021).

Assim como na leitura dialógica, o Recall e o Proleca, também fazem uso de estratégias de leitura, como é o caso do roteiro de perguntas, que facilitam na relação dialógica entre o leitor e o ouvinte, favorecendo o papel ativo da criança durante a contação de história, além do seu engajamento da tarefa, sendo um facilitador no desenvolvimento das habilidades leitoras de crianças com autismo (Silva, 2018; Silva, 2022).

Neste sentido, no presente estudo, observou-se que antes do uso do Proleca, a criança tinha mais comportamentos fora da tarefa nas atividades de leitura, além de baixas iniciativas de interação durante a contação de história. As baixas ocorrências também podem ser presenciadas nas análises das respostas espontâneas corretas.

Esta ideia nos leva a reflexão de que ler uma história para uma criança requer do adulto um planejamento sobre a prática, isso porque solicitar que ela permaneça sentada e atenta ao momento da contação não é uma tarefa simples, ainda mais para crianças com autismo que possuem dificuldades leitoras (Mendes, 2016). Compreender as informações escutadas e sintetizar em um único significado pode ser desafiador para um aluno com autismo, até mesmo devido às falhas na coerência central que consiste justamente na capacidade de elaborar significados a partir de informações (Nunes; Walter, 2016; Nguyen et al., 2015).

Por essa razão, assim como no estudo realizado por Silva (2018), antes de iniciar a pesquisa com o participante, a pesquisadora também desenvolveu um canto de leitura, em um ambiente calmo e ventilado, que pudesse ser utilizado, a princípio, para fins de pesquisa. Procurou-se organizar o ambiente sem variação de muitos estímulos para que a criança não apresentasse muitas distrações, apesar de ser uma tarefa difícil, já que um ambiente de leitura precisa ter a presença de livros, almofadas ou tapetes, ou materiais relacionados à atividade.

Todavia, com base nos dados qualitativos, verificou-se que os comportamentos fora da tarefa do participante não estavam atrelados apenas as distrações dos estímulos do ambiente, mas em ações pessoais, como: virar a cabeça para olhar-se para a câmera, deitar-se no chão, mexer no cabelo, tirar o tênis, entre outros comportamentos. Outra questão que ocasionou muita distração na criança foi o uso da filmagem, pois ao perceber que a câmera estava ligada, o participante demonstrava a necessidade de se olhar ou fazer gestos com as mãos, como: dar “tchau”, fazer o sinal de “ok”, jogar beijos.

Embora tais comportamentos estivessem muito presentes no início do estudo, é possível perceber que ao ser introduzido o Proleca, há uma diminuição nos índices do comportamento fora da tarefa e, por conseguinte, melhorias nas práticas de interação a contação de história, aumento nas respostas espontâneas corretas e nas tipologias das respostas espontâneas.

Acredita-se que com o uso do Proleca, a criança passou a ter mais engajamento da tarefa com a inclusão das estratégias de contação de história (dramatização, onomatopéia e entonação) e do reconto dirigido. Este dado dialoga com o estudo de Deliberato, Adurens e Rocha (2021) que enfatiza que quando há ocorrência de estratégias lúdicas no ato da contação de história é possível perceber um aumento no engajamento das crianças.

Além disso, os recursos de pausa intencional e atenção compartilhada, elaborados no estudo de Whalon et al. (2015), também foram de extrema importância no retorno do engajamento da criança, já que a partir do comando “olha aqui!” e da pausa de 5 segundos antes de virar a página do livro, a criança retornava o seu olhar para o livro e mantinha a sua atenção voltada para a contação de história por mais tempo. Segundo Whalon et al. (2015), estes recursos (pausa intencional e atenção compartilhada), auxiliam no desenvolvimento da compreensão da leitura oral, na atenção compartilhada e no vocabulário de pessoas com TEA.

Todavia, é importante ressaltar que apesar dos achados de Silva (2022) ressaltarem que o uso do aplicativo Proleca + pode ser um motivador para a criança, durante a estratégia dos níveis de ajuda atribuídos no Peep Hierárquico, pôde-se observar nos resultados que Jhonny utilizou pouco o aplicativo, tendo mais iniciativas de respostas com o uso do Nível I,

até mesmo na intervenção. Além disso, nos momentos que a pesquisadora utilizava o aplicativo como recurso, a criança demonstrava o interesse em explorar as funções do aplicativo, apertando aleatoriamente nas teclas do celular. Embora os dados obtidos através do estudo de Silva (2018) sejam de extrema relevância para a literatura científica, é importante verificarmos se a necessidade dos suportes visuais também não está atrelados às possíveis dificuldades de comunicação dos participantes. Conforme evidenciado, a criança que participou do estudo não demonstrava dificuldades na comunicação e, por isso, acredita-se que o uso das dicas visuais através do aplicativo Proleca + pôde não ser tão necessário.

Nesse sentido, mesmo utilizando, em grande parte das sessões, apenas o Nível I de ajuda, a criança manteve-se respondendo espontaneamente de forma corretas, utilizando-se mais das dicas visuais do próprio livro.

Em face a isso, também notou-se que na intervenção a criança obteve mais iniciativas de interação à contação de história em comparação à linha de base de forma que, ao serem retiradas as estratégias do programa não houve a ocorrência deste comportamento. Nas observações realizadas, acredita-se que este aumento nas intenções de interação com a leitura, pode facilitar o envolvimento da criança com a história, favorecendo, até mesmo, no reconto do livro após as sessões de intervenção. Conforme Muller (2012) as práticas de leitura com instruções diferenciadas podem auxiliar na interação de crianças com TEA.

É importante ressaltar que este comportamento de iniciativas de interação à contação de história partiu de uma criança que não tinha o hábito da leitura nem tampouco participava de atividades de contações de história tanto no ambiente familiar como escolar. Por essa razão, considera-se que os dados obtidos neste estudo são promissores para as investigações acerca das estratégias de leitura dialógica em crianças com autismo e nos levam a inúmeras reflexões sendo uma delas a ausência de estudos nacionais que enfatizem instrumentos de leitura para crianças com e sem autismo no ambiente escolar. Inclusive os estudos de Silva (2022), Walter (2017) e Aires (2023) sugerem a ampliação de mais estudos envolvendo as estratégias de programas de leitura no contexto escolar a fim de que mais crianças, sejam elas com ou sem autismo, se beneficiem das técnicas em compreensão da leitura durante a prática da contação de história.

Este fato se torna ainda mais necessário, já que de acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais, são analfabetas no Brasil, equivalente 9,6 milhões de pessoas. Isso nos faz refletir, primeiramente, sobre reavaliação dos métodos de alfabetização e leitura. Mas, para além dos métodos de

alfabetização, outro questionamento a ser dialogado é a condição de leitura dos estudantes com autismo.

Na situação deste estudo, segundo a família, o participante não recebeu o suporte adequado nas escolas frequentadas durante a educação infantil. Esta conjuntura foi modificada quatro anos após o estudante ingressar na instituição de ensino a qual este estudo foi aplicado, em 2023, através do suporte pedagógico do professor do AEE em diálogo com o professor do núcleo comum. Mas será que apenas o suporte do AEE resolveria as suas limitações frente a leitura? O que provocou de fato a mudança da postura da criança nas atividades leitoras em tão pouco tempo de estudo? Apesar de se ter observado que com a aplicação do programa a criança percebeu que “saber ler” nem sempre está relacionado apenas à decodificação de palavras, mas também a compreensão do texto que é lido, também foi visto a necessidade do participante em ter um momento individualizado com a prática de contação de história. Diante disso, assim como nas pesquisas elaboradas por Silva (2018, 2022) e Queiroz (2017) o estudo possibilitou que a criança encontrasse mais encorajamento a se arriscar em novas práticas de leituras.

Em vista disto, considera-se importante que os professores e outros profissionais sejam capacitados com estratégias baseadas em evidências que estimulem as habilidades de compreensão de leitura em crianças com autismo, de forma que, conforme visto neste estudo, tais instrumentos podem produzir resultados positivos de curto prazo na melhoria da compreensão leitora desses indivíduos. Sendo assim, é importante que essas intervenções estendam-se para o interior da sala de aula, para que os professores possam aplicá-las de forma consistente e eficaz com a finalidade de apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura de todos os estudantes.

Assim como evidenciado na literatura internacional (Coogle et al., 2020; Egarr; Story, 2021) a intervenção de programas de leitura quando combinadas à outras estratégias, também tendem a promover efeitos positivos na intervenção de estudantes com TEA. Assim como evidenciado em variadas pesquisas internacionais, compreende-se a importância do desenvolvimento de mais programas que combinem técnicas e estratégias de leitura na contação de história, como é o caso do Proleca.

Além disso, notou-se que vários estudos internacionais (Henderson-Faranda; Newbury; Sutherland, 2022; Kouo; Visco, 2021) discorrem sobre os efeitos positivos das ferramentas tecnológicas na compreensão da leitura em estudantes com TEA, como é o caso de organizadores gráficos e aplicativos. Este dado dialoga com a fala de Prensky (2012) que justifica que o interesse de jovens em crianças nos meios digitais se dá em razão desta camada

populacional crescer manuseando instrumentos tecnológicos, sejam: *tablets, smartphones ou notebooks*.

Sendo assim, acredita-se que o uso de técnicas de leitura aliadas aos recursos de tecnologia podem gerar interesse a todos os estudantes, favorecendo a potencialidade nas habilidades leitoras de toda a comunidade discente. Por isso, compreende-se que a aplicação de programas de leitura no ambiente escolar deve seguir uma proposta diversificada que possa favorecer a todos os estudantes, ou seja, que atenda aos princípios do DUA (Plestch, 2017). Como sugestão para pesquisas futuras, acredita que a aplicação do Proleca tendo como intervencionistas os próprios professores produziram efeitos ainda mais elementares e significativos para a prática pedagógica, favorecendo em ricas contribuições para o planejamento de ensino e para as habilidades leitoras de todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que compreensão da leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças com autismo. Todavia, devido aos prejuízos nas habilidades de inferência, atenção compartilhada, identificação emocional do TEA, as atividades leitoras podem ser desafiadoras devido às dificuldades na comunicação e interação social.

Inicialmente, através da revisão da literatura, foi possível observar a escassez de estudos nacionais relativos às intervenções com práticas baseadas em evidências no uso da leitura e da compreensão oral de alunos com autismo. Tais limitações científicas ressaltam a necessidade de mais pesquisas nesta área, principalmente devido aos desafios dos docentes na implementação de práticas leitoras que viabilizem os alunos com e sem autismo. Sobre este dado, é possível considerar que os estudos científicos relacionados às práticas de leitura dialógica, leitura compartilhada e contação de história no contexto, ainda são incipientes no Brasil, tendo um maior alcance na literatura internacional. Por essa razão, compreendemos que o referido estudo possui relevância científica e acadêmica, já que se faz necessário o alcance de mais estudos nesta área.

Com base nisso, as estratégias desenvolvidas através do Proleca se mostraram eficazes na intervenção de um aluno com autismo, principalmente no que tange ao engajamento da tarefa, respostas espontâneas corretas, iniciativas de interação à contação de história e aumento nas tipologias das respostas espontâneas corretas. Em relação ao uso do Peep Hierárquico, acredita-se ser uma ferramenta importante, mas talvez tenha uma maior efetividade em crianças com dificuldades na comunicação, já que apenas o uso do próprio livro como dica para as respostas do roteiro dos livros pode ser um fator de limitação. Os resultados trazidos por este estudo possibilitaram melhorias na compreensão da leitura oral no participante e na generalização do uso do reconto.

Todavia, embora efetividade do Proleca no ambiente escolar, verificou-se a necessidade de ampliar o seu uso para a aplicação docente, a fim de que possa ser utilizado com crianças com e sem autismo. Ao adentrar as práticas leitoras no interior do ambiente escolar, é possível perceber que os professores, muitas vezes, enfrentam variados desafios em suas salas de aula, incluindo diferentes de níveis de habilidades e dificuldades dos seus alunos, além de limitações de recursos e tempo limitado para instrução individualizada. Por isso, considera-se importante novos estudos que avaliem intervenções leitoras no ambiente escolar



a fim de que possam ser aplicadas em sala de aula, atendendo às necessidades e aos desafios específicos dos alunos com e sem TEA.

Apesar da eficácia do Proleca, algumas lacunas foram verificadas no decorrer do estudo. A primeira delas se refere à necessidade de terem sido realizadas mais sessões de intervenção a fim de verificar a manutenção dos comportamentos. O número pequeno de sessões, ocorreu, principalmente, devido ao prazo de tempo para a finalização deste estudo.

A segunda limitação está relacionada ao próprio contexto do ambiente escolar que apresentava muitos barulhos e movimentações nos corredores. Mesmo sendo priorizada uma sala com poucos ruídos e reservada apenas para a pesquisa, era inviável controlar estes estímulos externos. É válido informar que a pesquisadora priorizou um horário de aplicação, no início da manhã, por compreender que a escola poderia estar mais silenciosa, porém mesmo com esta alternativa nem sempre foi possível evitar a ocorrência destas situações. O desafio de realizar uma pesquisa na escola é compreender as variadas imprevisibilidades que podem ocorrer neste processo, seja pela ocorrência de faltas do aluno, mudança do calendário escolar, flexibilidades no horário da aplicação por conta da rotina docente, entre outros.

Estas limitações servem de orientações para trabalhos futuros, porque identificamos falhas que ocorreram e que podem servir como reflexões para trabalhos futuros. Apesar disso, mesmo diante das limitações, a criança obteve resultados promissores nos comportamentos de leitura, recuperando a sua auto-estima e desejo em recontar e se aventurar em novas histórias.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AIRES, M.G.L.A.S. **Práticas de compreensão de leitura em crianças com autismo: um estudo de Revisão Integrativa**. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ANDRADE, C.R.F. et al. ABFW Teste de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. 2. ed. Barueri: Pró-Fono, 2004.
- ANDRADE, O. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(2), p. 358-367, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing **DSM-V, Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- AMERICAN SPEECH LANGUAGE HEARING ASSOCIATION. Childhood Apraxia of Speech: (Tecnical Report ) Ad Hoc Comminittee on Apraxia of Speech in Children, Rockville Pike, MD: ASHA, 2007. Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- 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, 1994.
- ASSUMPCÃO, JR. et al. Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA): Validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. **Arq. Neuropsiquiatria**. São Paulo, v. 57, n. 1, Mar., 1999.
- BAILEY, B.; ARCIULI, J. Reading instruction for children with autism spectrum disorders: A systematic review and quality analysis. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 7, n. 2, p. 127-150, 2020.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. O papel da contação de histórias no desenvolvimento de adolescentes do ensino fundamental II. **Revista Educação** (Universidade Guarulhos), v.13, n. 1, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEBKO, J. M.; RICCIUTI, C. Executive functioning and memory strategy use in children with autism: The influence of task constraints on spontaneous rehearsal. **Autism**, 4(3), p. 299-320, 2000.

BISHOP, D. V. M.; SNOWLING, M. J. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? **Psychological Bulletin**, 130(6), p. 858–886, 2004.

BOOTH, R.; HAPPÉ, F. "Hunting with a knife and ... fork": examining central coherence in autism, attention deficit/hyperactivity disorder, and typical development with a linguistic task. **Journal Exp. Child. Psychol.** v. 107, n. 4, p.377-93, 2010.

BOYLE, S. A.; MCNAUGHTON, D.; CHAPIN, S. E. Effects of Shared Reading on the Early Language and Literacy Skills of Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 34(4), p. 205-214, 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: MEC, 2006.

BROWN, H. M.; CARDY, J. O.; JOHNSON, A. A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. **Journal Autism Dev Disord.**, 2013

CAIN, K.; BARNES, M. A. Reading comprehension: What develops and when? In: CAIN, K.; COMPTON, D.L.; PARRILA, R. K. (Eds.), **Theories of reading development**. John Benjamins, p. 257–282, 2017.

CAMARGO, S.P. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educational Review**, 2020.

CAMARGOS, Jr. **Transtornos invasivos do desenvolvimento 3º milênio**. (Org.). Brasília: Corde, 2005, 2ºed.

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

CAPOVILLA, A. G. S. et al. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, 8 (2), p. 189-197, 2004.

CAPOVILLA, F. C.; PRUDENCIO, E. R. **Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares**. Aval. psicol. [online]. vol.5, n.2, pp. 189-203, 2006.

CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Teste de vocabulário por figuras USP - TVfusp: Normatizado para avaliar compreensão auditiva de palavras dos 7 aos 10 anos**. São Paulo: Memnon, 2011.

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

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. Como as crianças hiperlêxicas aprendem a ler? Um estudo de uma criança autista. **Rev. Bras. Psiquiatr.**v.30, n.3, p.298-299, 2008.

CARNAHAN, C. R.; WILLIAMSON, P. S.; CHRISTMAN, J. Linking cognition and reading in students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), p. 54-62, 2011.

COELHO, P. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2021.

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

COOGLE, G. C.; FLOYDE, 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.

CORREA NETTO, M. M .F. A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

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**, 2007.

DAVIDSON, M.M. Compreensão de leitura em crianças em idade escolar com transtorno do espectro do autismo: examinando os vários componentes que podem contribuir. **Serviços de linguagem, fala e audição nas escolas**, 52(1), p.181–196, 2021.

DAVIDSON, M.M.; KAUSHANSKAYA, M., WEISMER, E. S. Reading Comprehension in Children With and Without ASD: The Role of Word Reading, Oral Language, and Working Memory. **Journal Autism Dev. Disord**, 2018.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELEGRACIA, J. D.; MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não-falantes em situação familiar. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial**, p. 1–10, 2008.

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/10.1590/198054702021v27e0120>. Acesso em: 20 mar.2023.

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, p.88-99, 2020.

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

DUNN, L. M. **Peabody picture vocabulary test**. Circle Pines: American Guidance Service, 1959.

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.

EGARR R.; STOREY C. Model Teachers or Model Students? A Comparison of Video Modelling Interventions for Improving Reading Fluency and Comprehension in Children with Autism. *J Autism Dev Disord.*, 2022.

EL ZEIN, F. et al. Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal Autism Dev. Disord.*, v.44, n.6, p.1303-1322, 2014.

ESLINGER, P.; DAMASIO, A. R. Severe disturbance of higher cognition after bilateral frontal lobe ablation: Patient EVR. *Neurology*, v.35, p. 1731-1741, 1985.

FERRACINI, F. et al. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, 23(71), p.124-133, 2006.

FERNANDES, C.S; TOMAZELLI, J.; GIARIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Revista Psicologia Usp*, 2000.

FLEURY, V. P.; LEASE, E. M. Early Indication of Reading Difficulty? A Descriptive Analysis of Emergent Literacy Skills in Children With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), p. 82-93, 2018.

FLEURY, V. P. ; SCHWARTZ, I. S. A Modified Dialogic Reading Intervention for Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), p.16-28, 2017.

FLEURY, V. et al. Building Comprehension Skills of Young Children With Autism One Storybook at a Time. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. v. 52, p. 153–164, 2021.

FLORES, E. P.; PIRES, L. F.; SOUZA, C. B. A. **Leitura dialógica de um romance infantojuvenil: efeitos sobre a compreensão textual**. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 24, p. 243-252, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época).

FRITH, U. **Autism: Explaining the enigma**. Boston, MA: Blackwell, 1989.

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

GANZ, J.; FLORES, M. The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 39, p. 75-83, 2009.

GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. In: FERNANDES; E. M. et al. **Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades**. - 2ª. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

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.

HART, B; RISLEY, T. Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of applied behavior analysis*, v. 8, n.4, p. 411-420, 1975.

HENDERSON-FARANDA, N.R.; NEWBURY, J.; SUTHERLAND, D. Using Computer Assisted Instruction to Improve Reading Comprehension of Children on the Autism Spectrum: A Pilot Study. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 27, p. 135 - 167, 2022.

HERMELIN, B.; O'CONNOR, N. Psychological experiments with autistic children. Oxford, UK: Pergamon Press, 1970.

HILL, E. L. Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), p.26-32, 2004.

HOGAN, T. et. al. Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on exceptional children*, v. 44, n. 3, p.1-20, 2011.

HOGAN, T. P.; CAIN, K. ; SITTNER, B. M. Young children's oral language abilities and later reading comprehension. In: **Early child hood literacy**. Brookes Publishing Co, Baltimore Md., 2013.

HOWORTH, S. K.; RAIMONDI, S. Effects of TWA-supported digitally on comprehension of students with autism spectrum disorder, Level 1. *Journal of Special Education Technology*, v. 34, n. 3, p. 162-175, 2019.

HUGHES, C.; RUSSELL, J.. Autistic children's difficulty with disengagement from an object: Its implications for theories of autism. *Developmental Psychology*, 29, p. 498-510, 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras em Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em:30 set.2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de alfabetismo funcional: o que é Inaf ? São Paulo: Instituto Paulo Monteiro, 2018.

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

KELLY, T. P.; BORRILL, H. S.; MADDEL, D. L. Development and assessment of executive function in children. **Child Psychology and Psychiatry Review**, v.1, p. 46-51, 1996.

KIM, S.H.; BAL, V.H.; LORD, C. Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18. **Journal Child Psychol Psychiatry**, 2018

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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, 2015.

KOUO, J.L.; VISCO, C. Technology-Aided Instruction and Intervention in Teaching Students With Autism to Make Inferences. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 36, p. 148 - 155, 2021.

LeBLANC, L. et al. Behavioral Language Interventions for Children with Autism: Comparing Applied Verbal Behavior and Naturalistic Teaching Approaches. **The Analysis of Verbal Behavior**, v.22, p. 49-60, 2006.

LI, P.; ZHAO, X.; MAC WHINNEY, B. **Dynamic self-organization and early lexical development in children**, 31(4), p. 581-612, 2007.

LUCAS, R.; NORBURY, C.F. Making Inferences From Text: It's Vocabulary That Matters. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v58, p. 1224-32, 2015.

LURIA, A.R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

LOSAPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. (2008). Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 30(3), p. 221-229, 2008.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: USC, 2004.

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.

MCEVOY, R.E.; ROGERS, S.J.; PENNINGTON, B.F. Executive function and social communication deficits in young autistic children. **Journal Child Psychol Psychiatry**, 1993.

MEDEIROS, F.H.; FLORES, E. P. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas das narrativas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.32, n. esp., 2016.

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

MEYER, L.K. da C.A. **A compreensão da leitura e a teoria da mente em crianças com autismo.** 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2018.

MINSHEW, N.J.; GOLDSTEIN, G; SIEGEL, D.J. Neuropsychologic functioning in autism: profile of a complex information-processing disorder. **Journal of the International Neuropsychological Society**, 1997.

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.

MOL S.; BUS A.; DEJONG, M. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. **Review of Educational Research**, 79, p. 979–1007, 2009.

MOORE, M.; CALVERT, S.L. Brief Report: Vocabulary Acquisition for Children with Autism: Teacher or Computer Instruction. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 30, p. 359-362, 2000.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: A. M. Galaburda (Ed.), **From reading to neurons**, p. 43-68, Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 125, 2016.

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. Por que a compreensão da leitura falha: percepções de transtornos de desenvolvimento. *Tópicos em Distúrbios de Linguagem*, 25(1), p. 21–32, 2005.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy Available, 2008. Disponível em: <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.htm>. Acesso em: jun.2023.

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

NORBURY, C.F.; BISHOP, D.V. Narrative skills of children with communication impairments. **International journal of language & communication disorders**, 38 3, p. 287-313, 2003 .



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.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, 26(47), p. 557-572, 2013.

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, p.619-632, 2016.

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

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, p. 27-51, 2014.

OAKHILL, J. V.; BERENHAUS, M. S.; CAIN, K. Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In: POLLATSEK, A.; TREIMAN, R.(Eds.) **The Oxford handbook of reading**, p. 344–360, 2015.

O'CONNOR, I.M.; KLEIN, P.D. Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.34, n.4, p.115-127, 2004.

ODOM, S.L. Ficha informativa sobre instrução e intervenção auxiliada por tecnologia (TAII). Universidade da Carolina do Norte, Instituto de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham, Centro Nacional de Desenvolvimento Profissional sobre Transtornos do Espectro do Autismo, 2013.

OZONOFF, S.; PENNINGTON, B. F.; ROGERS, S. Executive function deficits in high-functioning autistic individuals. Relation to the theory of mind. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 32, p. 1081-1105, 1991.

PAURA, A.C. Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não-oralizadas. 135 f.Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009

PENNINGTON, B.F. **Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico**. São Paulo: Pioneira, 1997.

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.

PEREIRA, J. E. A. et al. Habilidades comunicativas de crianças com autismo. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2022.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. (2005). A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, p.245-265, 2013.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 14(35), pp.264-281, 2017.

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

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

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, p. 19-40, 2005.

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.

RUTTER, M.; SCHOPLER, E. Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 17(2), p. 159–186, 1987.

SÁNCHEZ, E. La comprensión lectora. **Cuadernos de pedagogía**. Enseñar y aprender lenguas, n.330, p. 56-59, 2003.

SEIZE, M. M.; BORSA, J. C. Instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo: revisão sistemática. **Psico-USF**, 22(1), p. 161-176, 2017.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro do Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n.2, p. 221-230, 2017.

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.

SCHOPLER E; REICHLER R.J.; RENNER B.R. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS) for diagnostic screening and classification in autism**. New York: Irvington; 1986.

SEIDMAN, I. G.; YIRMIYA, N. Assessment of social behavior in autism spectrum disorder. In S. Goldstein & S. Ozonoff (Eds.). **Assessment of autism spectrum disorder**, p. 147–178, 2018.

SEIGER-GARDNER, L.; SCHWARTZ, R.G. Lexical access in children with and without specific language impairment: a cross-modal picture-word interference study. **Int J Lang Commun Disord**. 43(5), p. 528-51, 2008.

- SILVA, S. P. N. **Leitura dialógica: efeitos de um programa de leitura oral em crianças com e sem autismo**. 2022. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- SILVA, S.; WALTER, C.; NUNES, L.. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019.
- SILVA, S. P. N. **PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma abordagem psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. Perguntas e respostas frequentes sobre comunicação suplementar e alternativa para fonoaudiólogos. São Paulo, 2017. Disponível em: [https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq\\_cas.pdf](https://www.sbfa.org.br/portal2017/themes/2017/faqs/faq_cas.pdf). Acesso em: 5 mar.2023.
- SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educational Review**, 26, p.195-217, 2010.
- SOUZA, M. L. 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.
- SOUZA, Victor Guevara Loyola; QUEIROZ, Lara Rodrigues; FLORES; Eileen Pfeiffer. Leitura Dialógica adaptada para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo preliminar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento** (Universidade Presbiteriana Mackenzie), São Paulo, v.17, n.1, p. 87-99, 2017.
- SOLIS, M. et al. Vocabulary and main idea reading intervention using text choice to improve content knowledge and reading comprehension of adolescents with autism spectrum disorder. **Behavior modification**, v. 45, n. 1, p. 66-98, 2021.
- TANNENBAUM, K.; TORGESEN, J.; WAGNER, R. Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. **Scientific studies of reading**, v. 10, n. 4, p. 381–398, 2006.
- 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.
- VERMEULEN, P. Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 30, n. 3, p. 182-192, 2015.
- VOGINDROUKAS, I et. al. Language and Speech Characteristics in Autism. **Neuropsychiatr Dis Treat.**, 2022.

WALTER, E. C. **Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo**. 2017. 188f. 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.

WALTER, E. C. **Avaliação da eficácia de dois programas de leitura dialógica na compreensão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e desenvolvimento típico**. 2022. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

WEI, X. et al. Reading and mathachievement profiles longitudinal growth trajectories of children with autism spectrum disorder. *Autism*, Feb; (19)2, 200-10, 2015.

WESTBY C. Reading Between the Lines: Making Inferences. **Bilingual Multicultural Services, Nancy Mc kinley lecture series**, 2011. Disponível em: [Speechpathology.com](http://Speechpathology.com). Acesso em: 11 set. 2023.

WESTERVELD, M. F.; ROBERTS, J. M. A. The Oral Narrative Comprehension and Production Abilities of Verbal Preschoolers on the Autism Spectrum. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 2017.

WILLIAMS, D.L.; MINSHEW, N. J. Understanding autism and related disorders: what has imaging taught us? *Neuroimaging Clin N Am.*, 2007

WILLIAMSON, P.; CARNAHAN, C. R.; JACOBS, J. A. **Reading comprehension profiles of high-functioning students on the autism spectrum: A grounded theory**. *Exceptional Children*, 78, p. 449-469, 2012.

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.

WHALON, K.; COX, S. K. O papel da teoria da mente e da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 22, n. 1, p. 10-26, 2020.

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.; AL OTAIBA, S.; DELANO, M. Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v.24, n.1, p.3-16, 2009.

WHALON, K.; HANLINE, M.F. Effects of a Reciprocal Questioning Intervention on the Question Generation and Responding of Children with Autism Spectrum Disorder. **Education and Training in Developmental Disabilities**, 43, p. 367-387, 2008.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities. **Institute of Education Sciences**, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *CID-11 for mortality and morbidity statistics*. Geneva: WHO, 2019.

ZANON, R. B; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

**APÊNDICE A:** Tabela referente ao índice de concordância dos comportamentos - alvo do participante: respostas espontâneas corretas, tipologia das respostas espontâneas corretas, fora da tarefa, interação à contação de história.

Total de sessões: 13

Fidedignidade = 25% = 4

Obs: Como não é possível avaliar 3,25 % dos vídeos, o total foi arredondado para 4.

Sessões	Transcrições	Categorias							
		Respostas espontâneas corretas	Tipologia das respostas espontâneas corretas	Iniciativa à interação com a contação de história	Fora da tarefa	Respostas ao uso do Peep Hierárquico			
						Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
01/04/2023	1º juiz	9	10	3	10	10	0	0	0
01/04/2023	2º juiz	9	10	3	10	10	0	0	0
<b>Índice de Fidedignidade</b>		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
17/05/2023	1º juiz	7	10	3	10	5	6	2	0
17/05/2023	2º juiz	7	10	3	10	5	6	2	0
<b>Índice de Fidedignidade</b>		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
31/05/2023	1º juiz	7	10	4	8	6	6	2	0
31/05/2023	2º juiz	7	10	5	8	5	7	2	0
<b>Índice de Fidedignidade</b>		100%	100%	80%	100%	83%	85%	100%	100%
16/08/2023	1º juiz	6	10	3	5	10	0	0	0
16/08/2023	2º juiz	6	10	3	5	10	0	0	0
<b>Índice de Fidedignidade</b>		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Média do índice de fidedignidade</b>		100%	100%	95%	100%	95,75%	100%	100%	100%

<b>Total do índice de fidedignidade</b>	100%	100%	95%	100%	95,75 %	100 %	100 %	100 %
---	------	------	-----	------	------------	----------	----------	----------

**APÊNDICE B:** Ficha de registro das variáveis dependentes: respostas espontâneas corretas e tipologia das respostas espontâneas corretas.

Ficha de registro de sessão

Criança: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Glaydsane Carrilho

Sessão:		Data:		
Fase:		Livro:		
Tempo total da sessão:				
Perguntas do roteiro	Tipo de pergunta	Ocorrência de respostas espontâneas ( )SIM ( )NÃO	Resposta do roteiro	Resposta da criança
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				
6)				
7)				
8)				
9)				
10)				
11)				
12)				
13)				
14)				
15)				
16)				
Total:				
Observações:		Critérios a serem avaliados:		



**APÊNDICE C:** Ficha de registro de sessão da variável dependente: iniciativa de interação à contação de história.

Criança: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Glaydsane Carrilho

<b>Sessão:</b>		<b>Data:</b>
<b>Fase:</b>		<b>Livro:</b>
<b>Tempo total da sessão:</b>		
Intervalo de tempo	Frequência	Total
1 a 60s		
61 a 120s		
121 a 180s		
181 a 240s		
241 a 300s		
301 a 360s		
361 a 420s		
421 a 480s		
481 a 540s		
541 a 600s		
601 a 721s		
Observações:		Crítérios a serem avaliados:

**APÊNDICE D:** Ficha de registro de sessão da variável dependente: fora da tarefa.

Criança: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Glaydsane Carrilho

<b>Sessão:</b>		<b>Data:</b>
<b>Fase:</b>		<b>Livro:</b>
<b>Tempo total da sessão:</b>		
Intervalo de tempo	Frequência	Total
1 a 60s		
61 a 120s		
121 a 180s		
181 a 240s		
241 a 300s		
301 a 360s		
361 a 420s		
421 a 480s		
481 a 540s		
541 a 600s		
601 a 721s		
Observações:		Critérios a serem avaliados:

**APÊNDICE E:** Ficha de registro de sessão da variável dependente: respostas ao uso do Peep Hierárquico



Criança: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Glaydsane Carrilho

Observações: Nível I - a pesquisadora realizou a pergunta e deixou o livro à vista da criança, sem oferecer-lhe o *app*.  
 Nível II - a pesquisadora realizou a pergunta e apresentou o *app* Proleca+ com três opções de respostas visuais.  
 Nível III - a pesquisadora realizou a pergunta e apresentou o *app* Proleca + com duas opções de respostas visuais.  
 Nível IV - a pesquisadora realizou a pergunta e apresentou o *app* Proleca + com uma opção de resposta visual.

<b>Sessão:</b>		<b>Data:</b>	
<b>Fase:</b>		<b>Livro:</b>	
<b>Tempo total da sessão:</b>			
Perguntas do roteiro		Níveis de ajuda	
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			
6)			
7)			
8)			
9)			
10)			
11)			
12)			
13)			
14)			
15)			
16)			
Total:			
Observações:		Critérios a serem avaliados:	

## ANEXO A: Registro de aprovação no Comitê de Ética da Plataforma Brasil

	UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO;	
<b>COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b>	Efeitos das estratégias do Programa de Leitura e Comunicação em compreensão leitora de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista	
<b>Pesquisador:</b>	GLAYDSANE PERES CARRILHO DE SOUZA	
<b>Versão:</b>	1	
<b>CAAE:</b>	60446522.1.0000.5382	
<b>Instituição Proponente:</b>	Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ	
<b>DADOS DO COMPROVANTE</b>		
<b>Número do Comprovante:</b>	0730042022	
<b>Patrocinador Principal:</b>	Financiamento Próprio	
<p>Informamos que o projeto Efeitos das estratégias do Programa de Leitura e Comunicação em compreensão leitora de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista que tem como pesquisador responsável GLAYDSANE PERES CARRILHO DE SOUZA, foi recebido para análise ética no CEP UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro; em 07/07/2022 às 08:54.</p>		
<p>Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3º And. 51 30118 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: coep@ed.uerj.br</p>		

**ANEXO B:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (informações para os responsáveis)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Pais e responsáveis)**

Prezados pais ou responsáveis,

Seu filho e o/a Sr. Sra., como responsável, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) **“Leitura dialógica na escola: avaliação da eficácia de um programa em compreensão da leitura oral na intervenção de um aluno com autismo”** conduzida pela pesquisadora Glaydsane Peres Carrilho de Souza, no ambiente escolar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp UERJ, localizado na Rua Barão de Itapagipe, nº 96, no bairro do Rio Comprido/RJ. Este estudo tem por objetivo principal verificar o impacto das estratégias do PROLECA, durante as atividades de contação de história, na compreensão leitora de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, no ambiente escolar.

Seu/sua filho/a foi selecionado(a) com base nos seguintes critérios: a) ter entre 7 anos a 10 anos de idade, b) ser diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), c) estar matriculado, entre os anos de escolaridade do 1º ano (caso o participante tenha 7 anos de idade) ao 5º ano (caso o participante tenha 10 anos de idade), do Ensino Fundamental I, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp UERJ e c) apresentar dificuldades de aquisição da leitura. A participação não é obrigatória, assim como a sua participação como responsável. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos da sua participação e do seu/sua filho/a na pesquisa poderão ser mínimos, como: desconforto em participar da pesquisa, falta de tempo, problemas de saúde, entre outros. Caso isso ocorra as sessões poderão ser pausadas ou descontinuadas. Além disso, você poderá se desligar, em qualquer momento, necessitando somente comunicar a pesquisadora.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

A participação do seu/sua filho/a na pesquisa poderá lhe oferecer a oportunidade de receber uma avaliação sobre a sua comunicação e compreensão leitora, possibilitando futuras intervenções, além de poder participar de forma prazerosa de momentos de contação de histórias, ampliar o seu vocabulário, aumentar o tempo de atenção compartilhada, melhorar a compreensão leitora e aprender a realizar inferências.

A participação do seu/sua filho/a na pesquisa não é remunerada, nem implicará em gastos para o participante. O Sr./Sra. como responsável, além de acompanhar o aluno nas sessões da pesquisa, aceita participar de entrevistas semiestruturadas e instrumentos de avaliação, sendo eles: a) o Childhood Autism Rating Scale - CARS, b) Teste de Vocabulário por Figuras Usp - TvUsp, c) Teste de Linguagem Infantil - ABFW (vocabulário) , c) Teste não Padronizado de Avaliação de Leitura. O objetivo da entrevista semiestruturada e dos instrumentos de avaliação serão: coletar dados sobre a criança, sobre a sua rotina familiar e escolar, interesses, analisar o vocabulário expressivo e receptivo, além de reconhecer as habilidades leitoras e comunicativas.

A sua participação nesta pesquisa, enquanto responsável, consistirá em: a) levar o seu filho (a) ao local do estudo, b) participar de reuniões organizada pela pesquisadora e c) responder as possíveis entrevistas semiestruturadas e instrumentos de avaliação. As sessões terão duração no máximo de 40 minutos e poderão contar com a participação de auxiliares de pesquisa. Todas as comunicações sobre os dias e horários das sessões serão pré-agendados e comunicadas por meio de e-mail ou aplicativo de mensagens.

Todos os instrumentos de avaliação e a entrevista semiestruturada serão gravados para posterior transcrição. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Por essa razão, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação e durante a pesquisa seu/sua filho/a será identificado /a por um nome fictício.

Caso você autorize o seu/sua filho/a, sob sua responsabilidade, a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes pelos telefones: (21) 2268-9154 (casa), (21) 2587-7535 (UERJ), ou (21) 98863-2184 (celular) e pelo e-mail: leilareginanunes@gmail.com. E a pesquisadora Glaydsane Peres Carrilho de Souza pelos telefones: (21) 2587-7535 (UERJ) ou (21) 99317-3581 (celular) e também pelo e-mail: glaydsanecarrilho@yahoo.com.br, ou ainda através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, no endereço: Rua São Francisco Xavier 524, sala 12037, bloco F - Maracanã - Rio de Janeiro/RJ.

Caso haja dificuldades em encontrar com o pesquisador responsável por meio dos contatos assinalados, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, no endereço: Rua São Francisco Xavier 524, sala 3018, bloco E, 3º andar - Maracanã - Rio de Janeiro/ RJ, e-mail: etica@uerj.br, telefone: (21) 2334-2180. A COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

*Declaro que entendi plenamente os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu/minha filho/a sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo a sua participação. Concordo, igualmente, em ser entrevistado/a pela pesquisadora responsável. Estou ciente de que fui informado/a que a participação do meu/minha filho/a é voluntária, que não será remunerada e não haverá gastos financeiros para os participantes durante a pesquisa. Tenho ciência de que poderei cancelar o consentimento para a participação do meu/minha filho/a, a qualquer momento, sem nenhuma consequência para a sua educação presente ou futura e para a instituição de ensino que participará como ambiente do estudo. Ademais, me certifico que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.*

*Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.*

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do(a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO C:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (informações para os professores).



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Informações para o/a professor/a)**

Prezado/a professor/a,

Estamos convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) **“Leitura dialógica na escola: avaliação da eficácia de um programa em compreensão da leitura oral na intervenção de um aluno com autismo ”** conduzida pela pesquisadora Glaydsane Peres Carrilho de Souza, no ambiente escolar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp UERJ, localizado na Rua Barão de Itapagipe, nº 96, no bairro do Rio Comprido/RJ. Este estudo tem por objetivo principal verificar o impacto das estratégias do PROLECA, durante as atividades de contação de história, na compreensão leitora de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA , no ambiente escolar.

A sua participação nesta pesquisa, enquanto professor/a, consistirá em: a) participar de reuniões organizadas pela pesquisadora, b) responder as possíveis entrevistas semiestruturadas. As sessões terão duração no máximo de 40 minutos. Todas as comunicações sobre os dias e horários das sessões serão pré-agendados e comunicadas por meio de e-mail ou aplicativo de mensagens. As sessões presenciais ocorrerão na escola onde o/a seu/sua aluno/a estiver matriculado ou for atendido. As sessões poderão contar com a participação de auxiliares de pesquisa e/ou orientador/a.

Além disso, a sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) discutir com a pesquisadora e seus/suas assistentes sobre os progressos e dificuldades do/a seu/sua aluno/a, que participará da pesquisa, relacionados à leitura e a compreensão leitora durante a prática da contação de histórias e b) fazer parte da equipe de pesquisa. Os riscos da sua participação na pesquisa poderão ser mínimos, como: desconforto em participar da pesquisa, falta de tempo, problemas de saúde e perda do interesse na sua participação. Caso isso ocorra as sessões poderão ser pausadas ou descontinuadas.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora



Todas as reuniões e entrevistas semiestruturadas serão gravadas para posterior transcrição. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Por essa razão, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação e, durante a pesquisa, você será identificado /a por um nome fictício. Ademais, a sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza para as estratégias de leitura e compreensão leitora na prática da contação de história utilizadas em crianças com autismo. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver possibilidades e estratégias de ensino em relação à leitura. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como na dissertação de mestrado de uma das pesquisadoras responsáveis, em eventos e periódicos científicos.

Caso você aceite participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Leila Regina d’ Oliveira de Paula Nunes pelos telefones: (21) 2268-9154 (casa), (21) 2587-7535 (UERJ), ou (21) 98863-2184 (celular) e pelo e-mail: leilareginanunes@gmail.com. E a pesquisadora Glaydsane Peres Carrilho de Souza pelos telefones: (21) 2587-7535 (UERJ) ou (21) 99317-3581 (celular) e também pelo e-mail:glaydsanecarrilho@yahoo.com.br, ou ainda através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, no endereço: Rua São Francisco Xavier 524, sala 12037, bloco F - Maracanã - Rio de Janeiro/RJ.

Rubrica do participante

Rubrica da pesquisadora

Além disso, caso haja dificuldades em encontrar com a pesquisadora responsável por meio dos contatos assinalados, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, no endereço: Rua São Francisco Xavier 524, sala 3018, bloco E, 3º andar - Maracanã - Rio de Janeiro/ RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br), telefone: (21) 2334-2180. A COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

*Declaro que entendi plenamente os objetivos, riscos e benefícios da minha participação nesta pesquisa. Concordo, igualmente, em ser entrevistado/a pela pesquisadora responsável. Estou ciente de que fui informado/a que a minha participação, enquanto professor, é voluntária, que não será remunerada e não haverá gastos financeiros para os participantes durante a pesquisa. Tenho ciência de que poderei cancelar o consentimento da minha participação a qualquer momento, sem nenhuma consequência para a sua educação presente ou futura e para a instituição de ensino que participará como ambiente do estudo. Ademais, me certifico que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.*

*Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.*

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do(a) professor (a):

\_\_\_\_\_

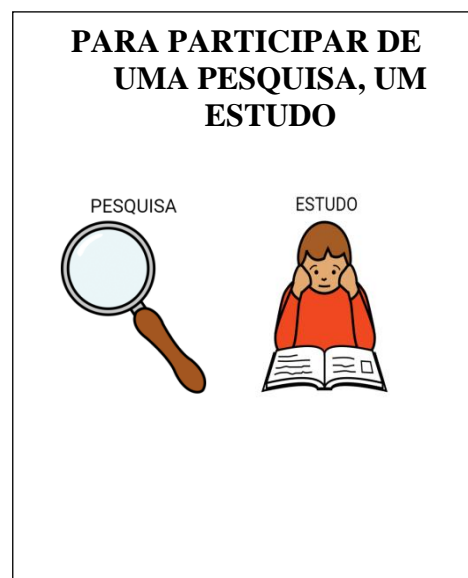
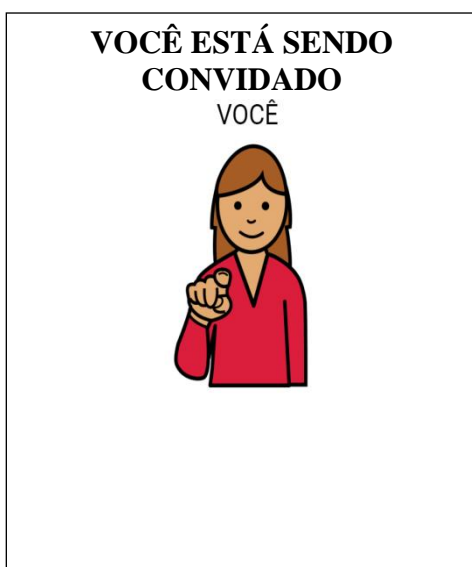
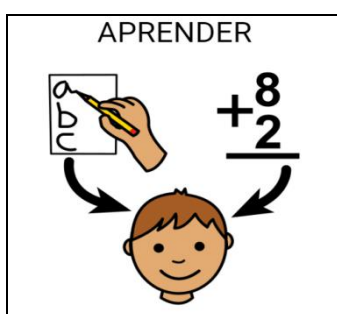
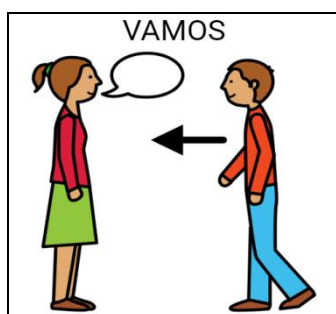
Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO D:** Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (informações para a criança).

**TERMO DE ASSENTIMENTO  
PESQUISA: “ VAMOS APRENDER A LER HISTÓRIAS?”**



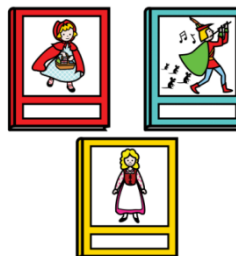
**NESSA PESQUISA VAMOS  
APRENDER A LER NOVAS  
HISTÓRIAS**

LER HISTÓRIAS



**USAREMOS, POR EXEMPLO,  
LIVROS DE HISTÓRIA**

LIVROS DE HISTÓRIA

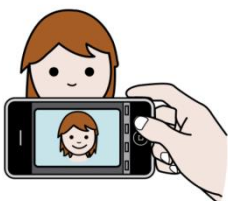


**NA PESQUISA VOCÊ SERÁ  
FILMADO**

MÁQUINA DE FILMAR



CÂMERA DO CELULAR



**NOSSOS ENCONTROS  
ACONTECERÃO NO CAP  
UERJ**

ESCOLA



Nome do(a) participante menor:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do(a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO E:** Roteiro das entrevistas semiestruturadas inicial e final (família).



**ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (FAMÍLIA)**

Nome do pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Quem respondeu as perguntas da entrevista: : ( x ) mãe ( ) pai ( x ) outro: grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Nome do filho ou filha: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: / / Idade atual: \_\_\_\_\_

sexo: feminino ( ) masculino ( )

Escola (s) que o filho (a) estuda: \_\_\_\_\_

Endereço familiar: \_\_\_\_\_

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

**ASPECTOS EMOCIONAIS**

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

**PREFERÊNCIAS INDIVIDUAIS**

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

Local da casa preferido:

\_\_\_\_\_

Os passeios preferidos do seu filho (a)

são: \_\_\_\_\_

Os alimentos favoritos do seu filho (a) são :

---

As brincadeiras/brinquedos favoritos

são:\_\_\_\_\_

Os programas de TV favoritos do seu filho são:

---

Músicas preferidas são:\_\_\_\_\_

Seus livros preferidos e revistas preferidas são:

---

Outras preferências do seu filho(a)são:

---

### **PROFISSIONAIS / ATENDIMENTOS:**

Que tipo de atendimento seu filho (a) faz?

Terapia Ocupacional: ( ) sim ( ) não

Fisioterapia: ( ) sim ( ) não

Fonoaudiologia: ( ) sim ( ) não

Psicologia: ( ) sim ( ) não

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

---

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

---

### **HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Atualmente, qual a forma de comunicação que o seu filho (a) utiliza para comunicar-se?

---

O seu filho (a) apresenta ecolalias ou estereotípias?

---

O seu filho (a) compreende comando simples? Por exemplo: Me dê a bola?

---

O seu filho (a) compreende gestos de descontentamento?

---

### **HABILIDADES SOCIAIS**

Como você considera a relação do seu filho (a) com outras crianças ou amigos?

---

No momento da brincadeira, o seu filho (a) prefere brincar sozinho ou busca companhia para interagir?

---

### **USO DA ATENÇÃO**

O seu filho (a) faz uso da atenção compartilhada em dois itens ao mesmo tempo?

---

Quando o seu filho (a) vê um objeto se movimentando qual a reação dele diante disso?

---

Como é o uso da atenção do seu filho (a) diante dos meios tecnológicos? (celular, computador, tablet)

---

### **HÁBITOS DA LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Como é a relação do seu filho (a) com a leitura?

---

Você tem o hábito de leitura com o seu filho (a) ?

---

Qual o comportamento do seu filho (a) no momento da contação de histórias?

---

Como são realizadas as contações de histórias com o seu filho (a) ?

---

No momento da contação de histórias o seu filho (a) participa da escolha do livro?

---

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

---

### **HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Atualmente, qual a forma de comunicação que o seu filho (a) utiliza para comunicar-se?

---

O seu filho (a) apresenta ecolalias ou estereotípias?

---

O seu filho (a) compreende comando simples? Por exemplo: Me dê a bola?

---

O seu filho (a) compreende gestos de descontentamento?

---

### **HABILIDADES SOCIAIS**

Como você considera a relação do seu filho (a) com outras crianças ou amigos?

---

No momento da brincadeira, o seu filho (a) prefere brincar sozinho ou busca companhia para interagir?

---

### **USO DA ATENÇÃO**

O seu filho (a) faz uso da atenção compartilhada em dois itens ao mesmo tempo?

---

Quando o seu filho (a) vê um objeto se movimentando qual a reação dele diante disso?

---

Como é o uso da atenção do seu filho (a) diante dos meios tecnológicos? (celular, computador, tablet)

---



## HÁBITOS DA LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Como é a relação do seu filho (a) com a leitura?

---

Você tem o hábito de leitura com o seu filho (a) ?

---

Qual o comportamento do seu filho (a) no momento da contação de histórias?

---

Como são realizadas as contações de histórias com o seu filho (a) ?

---

No momento da contação de histórias o seu filho (a) participa da escolha do livro?

---

No momento da contação de histórias, você percebe que o seu filho (a) faz uma leitura imaginativa sobre a história?

---

Após a finalização da contação de histórias, o seu filho (a) costuma realizar o reconto da história para você ou para outra pessoa?

---

Você já ouviu falar sobre Técnicas de Leitura Dialógica?

---

Você gostaria de acrescentar alguma informação ?

---

**ANEXO F: Roteiro da entrevista semiestruturada inicial e final (professores)****ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORES)**

Como você identifica o comportamento do aluno nas atividades que envolvam a leitura, como por exemplo na contação de histórias?

---

Como são realizadas as contações de histórias em sala de aula?

---

No que se refere aos tipos de livros de histórias utilizados para a leitura, como são feitas as escolhas desses livros? Os alunos participam ?

---

As leituras são realizadas em rodas?

---

São utilizadas estratégias de contação de histórias durante o momento da leitura? Caso sim, explique quais são.

---

O aluno participa da contação de histórias em sala de aula?

---

No momento da contação de histórias é utilizada, por exemplo, a estratégia do reconto livre?

---

Como tem sido trabalhada a contação de histórias em sala de aula com o aluno?

---

O aluno se interessa, espontaneamente, em pegar livros de histórias para explorar, ler, observar as imagens?

---

Como você observa a atenção e o engajamento da tarefa do aluno durante o momento da contação de histórias?

---

O aluno traz ideias de outros temas de livros, ou até mesmo, livros de casa, para compor as atividades de contação de histórias na sala de aula?

---

Em algum momento o aluno se identifica com o livro escolhido para trabalhar em sala de aula?

---

Você observa que algum momento em que o aluno tem mais atenção na história? Por ex: início, fim.

---

Qual o principal meio de comunicação utilizado pelo aluno nas tarefas de contação de história? Verbal, gestual, verbal e gestual?

---

O aluno registra, de forma espontânea, o que vivenciou durante a contação de histórias com a turma? Seja através de desenhos, da fala, de gestos, do uso da comunicação alternativa.

---

Após algum tempo da realização da contação de histórias o aluno reproduz comentários relacionados à história para os seus colegas de turmas e outros professores atuantes?

---

Como você percebe a compreensão leitora do aluno?

---

O que você considera importante em realizar no momento da contação de história?

---

O que é feito quando o aluno não quer participar do momento da contação de histórias ou não está engajado na tarefa? É realizada alguma estratégia?

---

Os livros utilizados são com muito textos e imagens?

---

**ANEXO G:** Escala de pontuação para autismo na infância - *Childhood Autism Rating Scale* (CARS)

**Childhood Autism Rating Scale  
(CARS)**



**Escala de Pontuação para  
Autismo na Infância**

Nome:	
Prontuário: sexo:	M F
Idade:	data nasc:
Data da aplicação: 20/12/2022	
Hipótese Diagnóstica:	

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

1 – Relacionamento inter-pessoal	
Pontos	Sintomas
1	Sem evidencia de dificuldade ou anormalidade: o comportamento da criança é apropriado para idade. Alguma timidez, inquietação ou prejuízo pode ser observado, mas não a um nível diferente (atípico) quando comparado com outra de mesma idade.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança evita olhar o adulto nos olhos, evita o adulto; demonstra dificuldade quando é forçado a tal; é exatamente tímido; não é tão sociável com um adulto quanto uma criança normal de mesma idade; fica agarrada aos familiares de forma mais intensa que outras de mesma idade.
2,5	
3	Grau moderado: A criança as vezes demonstra isolamento. Há necessidade de esforço persistente para obter sua atenção. Há um contato mínimo por iniciativa da criança (o contato pode ser impessoal).
3,5	
4	Grau Severo: A criança é isolada realmente, não se dando conta do que o adulto está fazendo; nunca responde as iniciativas do adulto ou inicia contato. Somente as tentativas muito intensas para obter sua atenção tem algum efeito positivo.
2 – Imitação	
Pontos	Sintomas
1	Apropriada: A criança imita sons, palavras e movimentos que são apropriados para seu nível de desenvolvimento.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança imita comportamentos simples como bater palmas ou palavras isoladas na maior parte do tempo. As vezes reproduz uma imitação atrasada (após tempo de latência)
2,5	
3	Grau moderado: A criança só imita as vezes e mesmo assim precisa de considerável persistência e auxílio do adulto. Frequentemente reproduz uma imitação atrasada.
3,5	
4	Grau severo: A criança raramente ou mesmo nunca imita sons, palavras, ou movimentos mesmo com auxílio de adultos ou após período de latência.

3 – Resposta emocional	
Pontos	Sintomas
5	Resposta apropriada para a idade e situação: A resposta emocional (forma e quantidade) demonstra sintonia com a expressão facial, postura corporal e modos.
Pontos	Sintomas
2	Grau leve de anormalidade: A criança ocasionalmente demonstra alguma inadequação na forma e quantidade das reações emocionais. As vezes as reações são não relacionadas a objetos ou acontecimentos do “entorno”.
2,5	
3	Grau moderado: Há presença definitiva de sinais inapropriados na forma e quantidade das respostas emocionais. As reações podem ser inibidas ou exageradas, mas também podem não estar relacionadas com a situação. A criança pode fazer caretas, rir ou ficar estática apesar de não estarem presentes fatos que possam estar causando tais reações.
3,5	
4	Grau severo: As respostas são raramente apropriadas as situações: quando há determinado tipo de humor é muito difícil modificá-lo mesmo que se mude a atividade. O contrário também é verdadeiro podendo haver enorme variedade de diferentes reações emocionais durante um curto espaço de tempo mesmo que não tenha sido acompanhado por nenhuma mudança no meio ambiente.
4 – Expressão corporal	
Pontos	Sintomas
1	Apropriada: A criança se move com a mesma facilidade, agilidade e coordenação que outra da mesma idade.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: Algumas peculiaridades “menores” podem estar presentes como movimentos desajeitados, repetitivos, coordenação motora pobre, ou presença rara de movimentos não usuais descritos no próximo item.
2,5	
3	Grau moderado: Comportamentos que são claramente estranhos ou não usuais para outras crianças de mesma idade. Podem estar presente: peculiar postura de dedos e corpo, auto-agressão, balançar-se, rodar e contorcer-se, movimentos serpentiformes de dedos ou andar na ponta dos pés.
3,5	
4	Grau severo: Movimentos frequentes ou intensos (descritos acima) são sinais de comprometimento severo do uso do corpo. Estes comportamentos podem estar presentes apesar de um persistente trabalho de modificação comportamental assim como se manterem quando a criança está envolvida em atividades.

1	Uso e interesse apropriado: A criança demonstra interesse adequado em brinquedos e outros objetos relativos a seu nível de desenvolvimento. Há uso funcional dos brinquedos.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança apresenta menos interesse pelo brinquedo que a criança normal ou há um uso inapropriado para a idade (bater o brinquedo no chão ou colocá-lo na boca).
2,5	
3	Grau moderado: Há muito pouco interesse por brinquedos e objetos ou o uso é disfuncional. Pode haver um foco de interesse em uma parte insignificante do brinquedo, ficar fascinado com o reflexo de luz do objeto, ou eleger um excluindo todos os outros. Este comportamento pode ao menos ser parcialmente ou temporariamente modificável.
3,5	
4	Grau severo: A criança pode apresentar os sintomas descritos acima porém com uma intensidade e frequência maior. Há significativa dificuldade em distrair a criança quando está “ocupada” com estas atividades inadequadas e é extremamente difícil modificar o uso inadequado do uso dos objetos.

6 – Adaptação a mudanças	
Pontos	Sintomas
1	Idade apropriada na resposta: Apesar da criança notar e comentar sobre as mudanças de rotina, há uma aceitação sem grandes distúrbios.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: Quando o adulto tenta modificar algumas rotinas a criança continua com a mesma atividade ou no uso dos mesmos materiais, porém pode ficar facilmente “confusa” assim com aceitar a mudança. Ex: fica muito agitada quando é levada numa padaria diferente / o caminho para a escola é mudado, mas é acalmada facilmente.
2,5	
3	Grau moderado: Há resistência as mudanças da rotina. Há uma tentativa de persistir na atividade costumeira e é difícil acalmá-la, ficam raivosos ou tristes quando há modificação.
3,5	
4	Grau severo: Quando ocorrem mudanças a criança apresenta reações graves que são difíceis de serem eliminadas. Se são forçadas a modificarem a rotina podem ficar extremamente irritados / raivosos ou não cooperativos e talvez respondam com birras.



7 – Uso do olhar	
Pontos	Sintomas
1	Idade apropriada na resposta: O uso do olhar é normal para a idade. A visão é usada junto com os outros sentidos como a audição e tato, como forma de explorar os objetos.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança precisa ser lembrada de vez em quando para olhar para os objetos. A criança pode estar mais interessada em olhar para espelhos e luzes que outras crianças da mesma idade, ou ficar olhando para o espaço de forma vaga. Pode haver evitação do olhar.
2,5	
3	Grau moderado: A criança precisa ser lembrada a olhar o que está fazendo. Podem ficar olhando para o espaço de forma vaga; evitação do olhar; olhar para objetos de modo peculiar; colocar objetos muito próximos aos olhos apesar de não terem déficit visual.
3,5	
4	Grau severo: Há uma persistência recusa em olhar para pessoas ou certos objetos e podem apresentar outras peculiaridades no uso do olhar em graus extremos como os descritos acima.

8 – Uso da audição	
Pontos	Sintomas
1	Idade apropriada na resposta: O uso da audição é normal para a idade. A audição é usada junto com os outros sentidos como a visão e tato.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: Pode haver falta de resposta a certos sons, assim como uma hiper- reação. As vezes a reação é atrasada, as vezes é necessário a repetição de um determinado som para “ativar” a atenção da criança. A criança pode apresentar uma resposta catastrófica a sons estranhos a ela.
2,5	
3	Grau moderado: A resposta aos sons podem variar: ignorá-lo das primeiras vezes, ficar assustado com sons de seu cotidiano, tampar os ouvidos.
3,5	
4	Grau severo: Há uma sub ou hiper-reatividade aos sons, de uma forma extremada, independentemente do tipo do som.

9 – Uso do paladar, olfato e do tato	
Pontos	Sintomas
1	Normal: A criança explora novos objetos de acordo com a idade geralmente através dos sentidos. O paladar e olfato são usados apropriadamente quando o objeto é percebido como comível. Quando há dor resultante de batida, queda, ou pequenos machucados a criança expressa seu desconforto, porém sem uma reação desmedida.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança persiste no levar e manter objetos na boca, em discrepância de outras da mesma idade. Pode cheirar ou colocar na boca, de vez em quando, objetos não comestíveis. A criança pode ignorar ou reagir de forma exacerbada a um beliscão ou alguma dor leve que numa criança normal seria expressada de forma adequada (leve).
2,5	
3	Grau moderado: Pode haver um comportamento de grau moderado de tocar, cheirar, lambeobjetos ou pessoas. Pode haver uma reação não usual a dor de grau moderado, assim como sub ou hiper-reação.
3,5	
4	Grau severo: Há um comportamento de cheirar, colocar na boca, ou pegar objetos – pela sensação em si – sem o objetivo de exploração do objeto. Pode haver uma completa falta de resposta a dor assim como hiper-reação a algo que é só levemente desconfortável.

10 – Medo e nervosismo	
Pontos	Sintomas
1	Normal: O comportamento é apropriado a situação e a idade da criança.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: De vez em quando a criança demonstra medo e nervosismo que é levemente inapropriado (para mais ou menos) quando comparado a outras de mesma idade.
2,5	
3	Grau moderado: A criança apresenta um pouco mais ou um pouco menos de medo que uma criança normal mesmo quando comparado a outra de menor idade colocada em situação idêntica. Pode ser difícil entender o que está causando o comportamento de medo apresentado, assim como é difícil confortá-la nessa situação.
3,5	
4	Grau severo: Há manutenção de medo mesmo após repetidas experiências de esperado bem-estar. Na consulta de avaliação a criança pode estar amedrontada sem razão aparente. É extremamente difícil acalmá-la. Pode também não apresentar medo/sentido de auto-conservação a cachorros não conhecidos, a riscos da rua e trânsito, como outras que as da mesma idade evitam.

11 – Comunicação verbal	
Pontos	Sintomas
1	Normal: A comunicação verbal é apropriada a situação e a idade da criança.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A fala apresenta um atraso global. A maior parte da fala é significativa, porém pode estar presente ecolalia ou inversão pronominal em idade onde já não é normal sua presença. Algumas palavras peculiares e jargões podem estar presentes ocasionalmente.
2,5	
3	Grau moderado: A fala pode estar ausente. Quando presente a comunicação verbal pode ser uma mistura de fala significativa + fala peculiar como jargões; comerciais de TV; jogo de futebol; reportagem sobre o tempo + ecolalia + inversão pronominal. Quando há fala significativa podem estar presentes um excessivo questionamento e preocupação com tópicos específicos.
3,5	
4	Grau severo: Não há fala significativa; há grunhidos, gritos, sons que lembram animais ou até sons mais complexos que se aproximam da fala humana. A criança pode mostrar persistente e bizarro uso de conhecimento de algumas palavras ou frases.

12 – Comunicação não-verbal	
Pontos	Sintomas
1	Normal: A comunicação não-verbal é apropriada a situação e a idade da criança.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: O uso da comunicação não-verbal é imaturo, p.ex: a criança somente aponta/mostra sem precisão o que quer numa situação em que a criança normal de mesma idade aponta ou demonstra por gestos de forma mais significativa o que quer.
2,5	
3	Grau moderado: A criança é incapaz, geralmente, de expressar necessidades e desejos através de meios não-verbais, assim como é, geralmente, incapaz de compreender a comunicação não-verbal dos outros. Pegam na mão do adulto e levando ao objeto desejado, mas são incapazes de mostrar através de gestos o objeto desejado.
3,5	
4	Grau severo: Há somente uso de gestos bizarros e peculiares que não aparentam significado. Demonstram não terem conhecimento do significado de gestos ou expressões faciais de terceiros.

13 – Atividade	
Pontos	Sintomas
1	Normal: A atividade é apropriada a situação e a idade da criança, quando comparada a outras.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: Pode haver uma leve inquietação ou alguma lentidão de movimentos. O grau de atividade interfere somente de forma leve na performance da criança. Geralmente é possível encorajar a manter um nível adequado de atividade.
2,5	
3	Grau moderado: A criança pode ser inquieta e ter dificuldade de ficar quieta. Pode apresentar ter uma quantidade infinita de energia e não querer/ter vontade de dormir a noite. Pode também ser letárgica e exigir grande esforço para modificação deste comportamento. Podem não gostar de jogos que requeiram atividade física e assim “passar” por preguiçosos.
3,5	
4	Grau severo: Há demonstração de níveis de atividade em seus extremos: hiper ou hipo, podendo também passar de uma para outra. É difícil o manejo desta criança. Quando há hiper-atividade ela está presente em todos os níveis do cotidiano, sendo necessário quase que um constante acompanhamento por parte de um adulto. Se a criança é letárgica é muito difícil motivá-la a alguma atividade.

14 – Grau e consistência das respostas da inteligência	
Pontos	Sintomas
1	Normal: A criança é inteligente como uma criança normal de sua idade não havendo nenhuma habilidade não-usual ou problema.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança não é tão inteligente quanto uma criança de mesma idade e suas habilidades apresentam um atraso global em todas as áreas, de forma equitativa.
2,5	
3	Grau moderado: Em geral a criança não é tão inteligente quanto outra de mesma idade, entretanto há algumas áreas intelectivas que o funcionamento beira o normal.
3,5	
4	Grau severo: Mesmo em uma criança que geralmente não é tão inteligente quanto uma normal de mesma idade, pode haver um funcionamento até melhor em uma ou mais áreas. Podem estar presentes certas habilidades não-usuais como p.ex: talento para música, ou facilidade com números.

15 – Impressão geral	
Resultado final	
Normal: 15 – 29,5	
Autismo leve/moderado: 30 – 36,5	
Autismo grave: acima 37	
Pontos	Sintomas
1	Não há autismo: A criança não apresentou nenhum sintoma característico de autismo.

Resultado por item															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	T
1,5															
2		Autismo de grau leve: A criança apresentou somente alguns poucos sintomas ou grau leve de autismo.													
2,5															
3		Autismo de grau moderado: A criança apresentou um número de sintomas ou um moderado grau de autismo.													
3,5															
4		Autismo de grau severo: A criança apresentou muitos sintomas ou um grau severo de autismo.													

## ANEXO H: Teste de vocabulário por figuras Usp - TVUsp (relação das 139 palavras aferidas)

Tabela 178. Rodos os 139 itens do TVfusp-139o.

OO	Item	OO	Item	OO	Item	OO	Item
1	cobra	36	cérebro	71	eletrodoméstico	106	Europa
2	coruja	37	tronco	72	marítimo	107	sapateiro
3	bebida	38	funil	73	vestimenta	108	distração
4	barco	39	parabenizar	74	cachoeira	109	evitar
5	pé	40	gotejar	75	profundo	110	deserto
6	vela	41	mecânico	76	bosque	111	alarme
7	coração	42	peçonhento	77	arquivar	112	pedaço
8	termômetro	43	grupo	78	fétido	113	corrente
9	baleia	44	pavão	79	aeronave	114	batedeira
10	batida	45	acrobata	80	instruir	115	espantado
11	revólver	46	discutir	81	processo	116	subornar
12	quebrado	47	médico	82	caule	117	emergir
13	descascar	48	grampeador	83	agressividade	118	raposa
14	baú	49	multa	84	felino	119	submergir
15	abajur	50	ramalhete	85	sob	120	procurar
16	binóculo	51	inaugurar	86	comércio	121	volúvel
17	ambulância	52	cientista	87	encanador	122	batizar
18	rasgar	53	famoso	88	bússola	123	desleixado
19	medir	54	vitorioso	89	assustado	124	apelidar
20	cadeia	55	dupla	90	pesado	125	inocente
21	canguru	56	guarda-chuva	91	transparente	126	desprezar
22	desenhista	57	onívoro	92	angústia	127	eterno
23	violão	58	ângulo	93	ensinar	128	telescópio
24	construção	59	trigêmeos	94	ira	129	escorpião
25	vazio	60	templo	95	saudade	130	mendigar
26	pensar	61	bicampeão	96	lustrar	131	serrar
27	duro	62	adorar	97	obrigar	132	equação
28	barbeiro	63	derramar	98	arrogante	133	dialogar
29	rio	64	abridor	99	sede	134	garçom
30	dentista	65	aconselhar	100	sonhar	135	suíno
31	despertar	66	estetoscópio	101	marceneiro	136	hierarquia
32	pulmão	67	mamífero	102	presentear	137	greve
33	sofá	68	agricultura	103	fígado	138	vertigem
34	iluminar	69	único	104	castelo	139	rinoceronte
35	meia	70	anfíbio	105	ardido		

**ANEXO I:** Teste de linguagem infantil ABFW -subteste de vocabulário expressivo (ficha de registro das respostas).

ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL  
nas Áreas de FONOLOGIA, VOCABULÁRIO, FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA

**CAPÍTULO 2 - VOCABULÁRIO**  
*Débora Maria Bêfi-Lopes*

**ANEXO I**

VOCABULÁRIO. PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTAS

Nome: \_\_\_\_\_  
Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data Avaliação: \_\_\_\_\_

Vestuário	DVU	ND	PS	Tipologia
bota				
casaco				
vestido				
boné				
calça				
pijama				
camisa				
tênis				
sapato				
bolsa				

Alimentos	DVU	ND	PS	Tipologia
queijo				
ovo				
carne				
salada				
sanduíche				
sopa				
macarrão				
verdura				
pipoca				
maçã				
banana				
cenoura				
cebola				
abacaxi				
melancia				

Animais	DVU	ND	PS	Tipologia
passarinho				
coruja				
gato				
pintinho				
vaca				
cachorro				
pato				
galinha				
cavalo				
porco				
galo				
urso				
elefante				
leão				
coelho				

Meios de Transporte	DVU	ND	PS	Tipologia
barco				
navio				
viatura				
carro				
helicóptero				
avião				
foguete				
caminhão				
bicicleta				
ônibus				
trem				

ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL  
nas Áreas de FONOLOGIA, VOCABULÁRIO, FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA

Móveis e Utensílios	DVU	ND	PS	Tipologia
carra				
cadeira				
cômoda				
ferro de passar				
tábua de passar				
abajur				
geladeira				
sofá				
fogão				
mesa				
telefone				
privada				
pia				
xicara				
garfo				
copo				
facã				
frigideira				
panela				
prato				
colher				
perite				
pasta de dente				
toalha				

Locais	DVU	ND	PS	Tipologia
montanha				
igreja				
sala de aula				
rua				
prédio				
cidade				
estátua				
estádio				
loja				
jardim				
floresta				
rio				

Formas e Cores	DVU	ND	PS	Tipologia
preto				
azul				
vermelho				
verde				
amarelo				
marrom				
quadrado				
círculo				
triângulo				
retângulo				

Profissões	DVU	ND	PS	Tipologia
barbeiro				
dentista				
médico				
fazendeiro				
bombeiro				
carteiro				
enfermeira				
guarda				
professora				
palhaço				

Brinquedos e Instrumentos Musicais	DVU	ND	PS	Tipologia
casinha				
tambor				
violão				
corda				
piano				
robô				
gangorra				
patins				
escorregador				
balança				
apito				

**ANEXO J:** Teste não padronizado de avaliação de leitura**Teste não padronizado de avaliação de leitura**

Nome do responsável: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Pesquisador (a): \_\_\_\_\_

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



