

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VIVIANE CRISTINA DE MATTOS BATTISTELLO

**DESPERTAR PARA A LEITURA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EMERGENTE PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Novo Hamburgo

2019

VIVIANE CRISTINA DE MATTOS BATTISTELLO

**DESPERTAR PARA A LEITURA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EMERGENTE PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho apresentado ao programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade
Feevale, como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rosangela Bez

Linha de Pesquisa: Língua e Literatura: reflexões sobre a
linguagem

Novo Hamburgo

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Battistello, Viviane Cristina de Mattos.

Despertar para a leitura : uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) / Viviane Cristina de Mattos Battistello. – 2019.

84 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientadora: Profª. Drª. Rosemari Lorenz Martins ; Co-orientadora: Profª. Drª. Maria Rosangela Bez".

1. Educação infantil. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Autismo em crianças. I. Título.

CDU 37-053.2

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins, pelos ensinamentos desde a graduação, pelo incentivo e por todas as contribuições como orientadora desta pesquisa, o meu eterno carinho e gratidão.

À Prof.^a Dr.^a Maria Rosangela Bez, agradeço pelos ensinamentos, como coorientadora e com quem aprendi ainda mais sobre o processo de inclusão de crianças com TEA.

À minha amiga Ana Teresinha Elicker, agradeço pela parceria e pelo companheirismo, desde a graduação em Letras e pelo reencontro no mestrado de Letras.

À minha família, em especial à minha mãe Aura, à minha avó Elvira, ao meu esposo Adriano e ao meu filho Gabriel, agradeço pelo incentivo, pelo apoio incondicional e pela compreensão por todos os momentos em que estive ausente.

Aos participantes da pesquisa, agradeço pela contribuição na coleta de dados, sem eles esta pesquisa não teria sido possível.

A todos que apoiaram diretamente e indiretamente neste momento importante da minha vida acadêmica e pessoal, meu agradecimento.

À Universidade Feevale, muita obrigada pelo incentivo.

RESUMO

Aprender a ler é uma habilidade fundamental para o sucesso na vida escolar e adulta. Entretanto, é fato que nem os pais/familiares nem as escolas, muitas vezes, se sentem preparados para desenvolver atividades que possam auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir do exposto, este estudo, que se enquadra na linha de pesquisa: Língua e Literatura: reflexões sobre a linguagem, do curso de Mestrado Profissional em Letras, teve como questão norteadora: como os familiares e professores de alunos pré-escolares com TEA podem desenvolver habilidades de letramento emergente nas atividades de leitura? E, como objetivo geral, desenvolver uma proposta de prática de leitura mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com TEA, utilizando um programa de adaptação de leitura, para promover o desenvolvimento do letramento emergente, despertando o interesse para a leitura e a escrita; e, como objetivos específicos, averiguar as demandas e potencialidades das crianças e dos mediadores de leitura (familiares e professores), a partir de entrevistas com os participantes, para verificar as características das crianças e os hábitos de leitura, para então montar o perfil do grupo e poder orientar os mediadores (professores e familiares). Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se um estudo de casos múltiplos. Os resultados apontaram que as crianças pré-escolares com TEA podem iniciar as interações sociais de maneira independente por meio da leitura compartilhada de livros de forma sistemática, com a mediação de professores e familiares, e assim aumentar o grau de letramento emergente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Intervenção Precoce. Leitura. Letramento Emergente. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

Learning to read is a fundamental skill for success in school and adult life. However, it is a fact that neither the parents nor the schools often feel prepared to develop activities that may help in the process of acquiring reading and writing children with autism spectrum disorder (ASD). From the above, this study, which falls within the line of research: Language and Literature: Reflections on Language, of the professional Master's degree in letters, had as a guiding question: how the relatives and teachers of preschool students with ASD Can develop emerging literacy skills in reading activities? And, as a general objective, to develop a proposal for reading practice mediated by teachers and family members of preschool children with ASD, using a reading adaptation program to promote the development of emerging literacy, Arousing interest for reading and writing; And, as specific objectives, to ascertain the demands and potentialities of children and reading mediators (relatives and teachers), from interviews with participants, to verify the characteristics of children and reading habits, to Then assemble the group profile and be able to guide the mediators (teachers and family members). To develop the research, a multiple case study was used. The results showed that preschool children with ASD can initiate social interactions independently through shared reading of books systematically, with the mediation of teachers and relatives, and thus increase the degree of Emerging literacy.

Keywords: Childhood Education. Early Intervention. Reading. Emerging Literacy. Autistic Spectrum Disorder (TEA).

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
APRESENTAÇÃO	9
1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO TEÓRICA	14
2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	14
2.2 A importância do Letramento Emergente para crianças com TEA.	20
2.3 Práticas De Leitura: Estratégias Adaptadas Do Programa Recall	33
3. PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1 Pesquisa	36
3.2 Participantes da Pesquisa.....	37
3.3 Procedimentos e Instrumentos.....	38
3.4 Local da Pesquisa, Materiais e Equipamentos.....	45
3.5 Etapas da Pesquisa.....	46
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADO	47
4.1 Momento de leitura com Professores e Familiares.....	52
4.2 Prática de Leitura com Programa <i>Recall</i>	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE	67

LISTA DE QUADROS

Quadro	Atividade	Pág.
1	Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	18
2	Escala de Letramento Emergente-Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), adaptada por Fernandes (2002)	31
3	Número de crianças com TEA por escola	37
4	Resumo dos Instrumentos utilizados	46
5	Habilidades de leitura e escrita descritas por familiares- <i>HELPA</i>	40
6	Resultados- Habilidades de leitura e escrita descritas por familiares- <i>HELPA</i>	50

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice	Atividade	Pág.
A	Termo de Consentimento	67
B	Questionário sobre o Perfil de Leitura dos Mediadores (professores), adaptação de Retratos da Leitura no Brasil, (Failla,2016)	69
C	Escala de Letramento Emergente	71
D	Imagem do Roteiro de Perguntas para o minilivro	72
E	Caracterização das Professoras Participantes	74
F	Perfil de Leitura dos Mediadores (professores), adaptação de Retratos da Leitura (2016)	75
G	Perfil de Leitura dos Mediadores (Familiars), adaptação de Retratos da Leitura, (2016)	76
H	História de vida das crianças participantes	78
I	Resultados -Escala de Letramento Emergente	82
J	Caracterização dos alunos participantes	84

APRESENTAÇÃO

Para iniciar este trabalho, apresento minha trajetória acadêmica e pessoal, que se relaciona diretamente à escolha do tema e justifica também meu interesse pela realização deste estudo. Desde a graduação em Letras, na Universidade Feevale (1999-2005), sempre tive interesse de buscar metodologias que motivassem a aprendizagem dos alunos. Aprendi muito ao longo da minha experiência de mais de 14 anos de prática profissional, como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, em escolas públicas e privadas das cidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo/RS, trabalhando com alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e também como psicopedagoga, trajetória em que minhas maiores preocupações sempre estiveram relacionadas às dificuldades de leitura e escrita de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A curiosidade pela temática da aprendizagem dos alunos com TEA foi aguçada em 2006, na especialização em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, também na Universidade Feevale (2006-2008), período em que me apaixonei pela disciplina de Psicopedagogia, na qual descobri que a aprendizagem é complexa e muitas vezes depende de diferentes fatores. Além disso, às vezes, um aluno não compreende determinado conteúdo, não porque não está interessado ou porque é “preguiçoso”, mas porque apresenta uma dificuldade de aprendizagem, que pode estar associada a comorbidades, devido a um transtorno e/ou a síndromes, que o limitam de entender determinado assunto e, portanto, necessita que o professor encontre uma outra abordagem/metodologia para ensiná-lo.

A busca por mais conhecimentos levou-me a fazer uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2010-2012). Nesse curso, aprendi muito sobre as dificuldades de aprendizagem em todas as idades, com enfoque não apenas na área escolar, mas também na institucional e pessoal, principalmente por meio das vivências em um estágio voluntário e, depois, no obrigatório do curso, no projeto de atendimento psicopedagógico nas piscinas terapêuticas da universidade e no atendimento a gestantes do Projeto Primeira Infância Melhor (PIM), da cidade de Canoas/RS, com o objetivo de ressignificar o vínculo mãe-bebê. Na segunda fase do projeto, as mães voltavam ao atendimento com seus bebês. Nesse momento, elas relatavam sobre suas alegrias e angústias e sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia por meio de narrativas e de dinâmicas psicopedagógicas. Além disso, muitas delas tinham dificuldades de enfrentar o mundo da inclusão, por causa das deficiências que seu(sua) filho(a) apresentava.

Outro grupo de atendimento eram famílias de crianças com deficiências, geralmente entre 4 e 10 anos, também participantes do Projeto Primeira Infância Melhor (PIM), que vinham até as piscinas terapêuticas da sede da universidade, para o atendimento psicopedagógico, com auxílio de uma equipe multidisciplinar, da qual faziam parte as estagiárias dos cursos de Psicopedagogia e Psicologia, uma pedagoga, uma enfermeira, uma assistente social, uma terapeuta familiar e também psicopedagoga e um pediatra.

Algumas mães, pais, avós e, às vezes, até madrinhas traziam as crianças, que apresentavam Síndrome de Down (SD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC), Deficiência Intelectual (DI), entre outras deficiências, para o atendimento psicopedagógico, que visava a ressignificar o vínculo da díade, além de auxiliar em outras dificuldades que surgiam.

Ao finalizar o curso de Psicopedagogia, em 2012, fui convidada para ser professora tutora do Curso de Letras em uma universidade com modalidade a distância, além disso, também auxiliar os alunos de nível superior com dificuldades de aprendizagem e com síndromes/transtornos, muitas vezes, sem diagnóstico. Paralelo a esse trabalho, tive a oportunidade, como psicopedagoga, de acompanhar mais de perto o cotidiano de crianças com deficiências, dentro da escola-clínica da APAE-São Leopoldo-RS.

Outras oportunidades foram surgindo e acabei saindo da APAE para me dedicar à tutoria de outros cursos de graduação e de especializações da área educacional e também ao atendimento em consultório psicopedagógico clínico de crianças que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, por causa de síndromes e transtornos, como Dislexia, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), SD e TEA. Com isso, pude perceber a relevância de cada vez mais vincular os estudos e a teoria com a prática.

Nesse período, formei-me em Pedagogia e fiz a especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva (2013-2016), além de cursos na área tecnológica de ensino a distância, como a especialização em Tutoria e Docência em Ensino Superior. Apesar da minha prática profissional na faculdade exigir uma mediação com alunos dos cursos de nível superior, também era necessário o uso de uma metodologia de incentivo e de metacognição. Enquanto outras exigências surgiam nos atendimentos do consultório psicopedagógico, senti-me motivada a estudar e compreender mais sobre o TEA, já que percebia alguns casos que necessitavam de maior compreensão para uma intervenção de maneira mais efetiva, de modo que pudesse auxiliar no processo de letramento e de alfabetização.

A partir dos estudos iniciados para conhecimento do TEA, por meio de vários cursos de extensão e de outra especialização sobre o Ensino Estruturado para pessoas com TEA, meu

interesse sobre o assunto foi aumentando gradativamente e culminou no meu ingresso no mestrado. Em 2017, optei por me dedicar ao mestrado profissional em Letras, na Universidade Feevale, sob a orientação da professora doutora Rosemari Lorenz Martins e co-orientação da professora doutora Maria Rosangela Bez. Contudo, mesmo antes da construção do projeto de dissertação, eu trazia alguns questionamentos sobre como ocorre o processo de leitura de crianças com TEA na escola e em casa, mais especificamente, na Educação Infantil, que é uma fase de desenvolvimento e de aquisição de habilidades e de competências que são primordiais para a vida.

Além disso, na minha vivência profissional como professora e psicopedagoga, ao visitar as escolas, muitas professoras traziam-me dúvidas que surgiam a partir da prática cotidiana. Observei que as professoras tinham questionamentos sobre como receber um aluno com TEA e sobre quais caminhos deveriam seguir no que diz respeito às atividades escolares para que o aluno pudesse participar das aulas, principalmente, no processo de letramento e de alfabetização, que nem sempre acontece dentro dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental, como determinam as políticas públicas.

Outros aspectos observados foram a comunicação e o relacionamento dos professores com esses alunos, pois nem sempre há uma equipe pedagógica para auxiliá-los. Muitos desconhecem as características das deficiências ou estratégias de ensino direcionadas as suas particularidades. Dessa forma, as crianças acabam não interagindo, nem com a professora nem com os colegas. E, sem interação, muitas vezes acabam sendo excluídas pela professora e também pelos colegas, que não sabem como ajudar, tampouco conseguem interagir com a criança com TEA.

As crianças com deficiência, às vezes, ficam anos nas escolas e, quando terminam o Ensino Médio, não sabem ler e nem escrever seu próprio nome, tampouco têm autonomia para realizar tarefas elementares do cotidiano e, dependendo do nível de autismo, sabem ler, mas não compreendem o que leem.

Nessa perspectiva, o presente estudo busca explorar o ambiente desafiador que é a educação inclusiva, com o objetivo geral de propor intervenções precoces, a fim de promover o desenvolvimento do letramento emergente de crianças com diagnóstico de TEA, despertando seu interesse pela leitura e escrita, conforme o perfil de cada criança, desde a Educação Infantil, para que se familiarizem com livros, por meio do auxílio tanto dos familiares quanto de professores. Dessa forma, almeja-se que, por meio do letramento emergente, a pesquisa possa auxiliar nas ações voltadas à inclusão da criança com TEA e contribuir com a formulação de novos conhecimentos sobre a temática.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período da vida repleto de momentos em que a criança recebe estímulos e expressa o que deseja e pensa, tanto no meio familiar quanto no escolar. Os estímulos provêm, especialmente, da contação de histórias, a partir de livros ou gibis ou até mesmo de explicações simples sobre curiosidades rotineiras. Assim, a criança vivencia experiências que estimulam o desenvolvimento das habilidades relacionadas à oralidade e à leitura e escrita. Isto é, é relevante que a criança participe de um ambiente que proporcione estímulos e que as pessoas com as quais convive tenham o costume de lhe contar histórias. Também são importantes, no período de zero a seis anos, a qualidade e a frequência de experiências desafiadoras e lúdicas com vistas ao letramento e à exposição ao mundo letrado. O potencial de desenvolvimento de determinadas habilidades por parte das crianças será muito restrito se suas experiências acontecerem em ambientes pouco letrados ou se as experiências ocorrerem em condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 157).

O desenvolvimento das quatro habilidades da língua (falar, ler, ouvir e escrever) inicia-se muito cedo, mesmo antes da educação escolar e, por isso, é preciso propiciar, desde a Educação Infantil, atividades que oportunizem o contato efetivo com a leitura e a escrita para alunos com ou sem deficiência, aumentando as chances de sucesso na aprendizagem da decodificação e na compreensão de textos. Essas atividades devem ser variadas e devem levar em consideração diferentes estímulos, principalmente para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, geralmente, apresentam prejuízos nas áreas da sociabilidade e da comunicação e, por essa razão, necessitam de metodologias de ensino que utilizem recursos visuais, por exemplo.

Desde 2013, tornou-se obrigatória a frequência escolar das crianças a partir dos quatro anos de idade. Além disso, documentos oficiais apontam crescente ampliação do acesso de crianças com deficiências à educação regular. Isso intensificou o papel das instituições de ensino no processo diagnóstico do TEA e no desenvolvimento de práticas pedagógicas para atender esse público. Os resultados desse processo de inclusão, entretanto, ainda são pouco satisfatórios, porque os níveis de alfabetização e de letramento das crianças com TEA, no final da educação básica, ainda são baixos, conforme os últimos dados da Provinha Brasil (BRASIL, 2015).

Esses resultados se devem, possivelmente, ao fato de nem os pais/familiares nem as escolas se sentirem preparados para desenvolver atividades que possam auxiliar no processo de

aquisição da leitura e da escrita de crianças com TEA. Assim, torna-se relevante buscar contribuições nesta área, já que há ainda carência de pesquisas acadêmicas que apontem os desafios que os professores enfrentam em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva bem como no que tange à abordagem pedagógica a seguir para alfabetizar alunos com TEA.

A partir do exposto, este estudo teve como questão norteadora: como os familiares e professores de alunos da Educação Infantil de escolas municipais de uma cidade do Vale do Sinos/RS podem desenvolver habilidades de letramento emergente nas atividades do cotidiano com as crianças com TEA? Considerando-se a importância da intervenção precoce por meio de um trabalho de parceria entre os familiares e professores, desde a Educação Infantil, é necessário criar ferramentas que possam auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades.

Esse transtorno apresenta déficits na comunicação social e comportamentos repetitivos. Conforme o DSM-5¹, classifica-se em três graus: leve, moderado e severo. Indivíduos com diagnóstico de grau leve necessitam de pouco apoio (nível 1), com grau moderado (nível 2) precisam de apoio substancial, enquanto aqueles com grau severo (nível 3) requerem apoio muito substancial. E, por essa razão, faz-se necessário que a intervenção seja contextualizada conforme as características apresentadas pela criança.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral propor atividades de leitura mediada por professores e familiares de crianças com TEA, promovendo o desenvolvimento do letramento emergente. Como objetivos específicos, busca elaborar um perfil de leitura dos participantes, observar momentos de leitura mediados por professores e identificar o nível de letramento das crianças participantes da pesquisa, a partir da aplicação de uma Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998).

Para responder à questão de pesquisa, atender aos objetivos estabelecidos e contribuir com os estudos relativos ao tema, este trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentam-se o tema, a questão de pesquisa, os objetivos e o percurso metodológico seguido para realizar a pesquisa. No segundo, é trazida uma revisão teórica sobre o transtorno do espectro autista e sobre a importância do letramento emergente. No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada. E, no quarto, são apresentadas as propostas de atividades individualizadas com vistas ao letramento emergente das crianças com TEA participantes da pesquisa e discutidos os resultados encontrados. Por fim, são trazidos as considerações finais e os apêndices.

¹ DSM- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição

2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a revisão teórica realizada para fundamentar este trabalho. Na seção 2.1, apresentam-se as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, na 2.2, aborda-se o letramento emergente: o despertar para a leitura e a escrita na Educação Infantil, além de discorrer sobre algumas pesquisas acerca da temática do letramento emergente de crianças com TEA.

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O transtorno do espectro autista, doravante TEA, consoante Lampreia (2016),

abrange um espectro bastante heterogêneo de quadros comportamentais. Há crianças com deficiências na linguagem, outras com deficiência intelectual, entretanto há outras que têm as habilidades cognitivas preservadas e apresentam apenas o déficit na interação social. Enquanto algumas crianças manifestam uma história de desvio do desenvolvimento desde os primeiros dias de vida, outras apresentam os sintomas somente após dois anos de suposta normalidade (LAMPREIA, 2016, p. 55).

Conhecido popularmente como “autismo”, com o passar do tempo, o termo foi sendo (re)categorizado, conforme pesquisas, e sua nomenclatura, modificada. Historicamente, os registros apontam que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever um sintoma de esquizofrenia definido como “desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior” (BLEULER, 2005 apud DURVAL, 2011). A descrição do transtorno autista de maneira clínica, contudo, foi feita pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, no trabalho intitulado “As perturbações autísticas do contato afetivo”, no qual ele relatou a observação de 11 crianças com comportamentos comuns, como isolamento extremo desde o nascimento e um desejo obsessivo pela preservação da constância (KANNER, 1943).

De acordo com Facion (2013, p.18), entre as características observadas por Kanner (1943),

destacaram-se ausência de movimento antecipatório, falta de aconchego ao colo e alterações na linguagem, como ecolalia, descontextualização do uso das palavras e inversão pronominal, dentre outras. Problemas como distúrbios na alimentação, repetição de atividades e movimentos (estereotípias), grande resistência a mudanças mesmo pequenas- e limitação da atividade espontânea também foram observados.

Em estudo semelhante ao de Kanner (1943), o pediatra austríaco Hans Asperger identificou, no ano seguinte, pacientes que apresentavam linguagem superior e menos comprometimento na função cognitiva.

Os estudos realizados até a década de 1970 apontavam que o autismo era uma forma de esquizofrenia infantil, por isso era categorizado dentro das psicoses (APA, 1952, 1968). Em estudos posteriores, porém, em função das diferenças significativas entre psicoses e outras patologias com aparecimento mais tardio no desenvolvimento humano, o autismo começou a ser mais bem definido, e houve diversas tentativas de estipular critérios diagnósticos capazes de caracterizar o TEA de maneira mais ampla e assertiva (NORTE, 2017, apud RUTTE, 1985).

Ocorreram evoluções também no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). No DSM-I, o transtorno era considerado um sintoma da “Reação Esquizofrênica”; no DSM II, pertencia à chamada “Esquizofrenia tipo Infantil” (Norte, 2017) e, no DSM-III, a partir de 1980, o autismo converteu-se no protótipo de um novo grupo de transtornos do desenvolvimento reunidos sob o título de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 1980).

Muitos autores, desde 1943, ao estudarem crianças com comportamentos psicopatológicos semelhantes aos anteriormente descritos, formularam diferentes hipóteses e tomaram posições teóricas sobre o transtorno autista (FACION, 2013, p. 19). Conforme os estudos de Kirst (2015), as características variam de pessoa para pessoa, apresentando três áreas de dificuldades comuns no transtorno, chamada “tríade de dificuldades”, tais como:

1. Dificuldade na comunicação social: para as pessoas com transtorno do espectro autismo, a linguagem corporal pode parecer tão estranha quanto ouvir uma língua estrangeira desconhecida. As pessoas com autismo têm dificuldades com a linguagem verbal e não verbal. Muitas compreendem a linguagem de forma muito literal e acham que as pessoas sempre querem expressar exatamente aquilo que dizem. Algumas pessoas com autismo talvez não falem ou tenham uma fala bastante limitada. Geralmente entendem o que as outras pessoas lhe dizem, mas elas próprias utilizam meios alternativos de comunicação, como linguagem de sinais ou símbolos visuais.
2. Dificuldade na interação social: as pessoas com autismo, muitas vezes, têm dificuldade em reconhecer ou compreender as emoções e sentimentos das outras pessoas, bem como expressar os seus próprios sentimentos e emoções, o que pode dificultar a sua inserção na vida social.
3. Dificuldade com a imaginação social: a imaginação social nos permite compreender e prever o comportamento das outras pessoas, entender ideias abstratas e imaginar situações que estejam fora de nossa rotina diária imediata. Dificuldade com a imaginação social significa que as pessoas autistas têm limitações em: compreender e interpretar pensamentos, sentimentos e ações de outras pessoas; prever o que vai acontecer a seguir ou o que poderia acontecer a seguir; compreender o conceito de perigo (...); participar de jogos e atividades imaginativos (...); preparar-se para mudanças e fazer planos para o futuro; lidar com situações novas ou desconhecidas. A dificuldade com a imaginação social não deve ser confundida com falta de imaginação. Muitas pessoas com autismo são bastante criativas e podem se tornar excelentes artistas, músicos ou escritores, por exemplo Kirst (2015, p. 7).

O DSM-IV incluiu um termo “qualitativo” para descrever as deficiências dentro da tríade de manifestações clínicas e, assim, os “transtornos globais do desenvolvimento” passaram a ser entendidos como amplo espectro de distúrbios, que incluíam o transtorno autista (clássico), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller), o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

A partir do DSM-5 (APA, 2013), trocou-se a tríade por uma díade. Desse modo, a variabilidade de manifestações sintomáticas do TEA expandiu a partir dessa alteração, que “possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os como leve, moderado e severo” (CUNHA, 2017, p. 23). Assim, algumas mudanças conceituais, como os subtipos comportamentais, foram reunidas em uma única denominação e todos passaram a receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), por apresentarem prejuízos qualitativos na comunicação social associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados, conforme o diagnóstico clínico com base no DSM-5 e na CID-11 (Classificação Internacional de Doenças) (OMS, 2018).

Pensou-se a partir de então em bases neurológicas do autismo, podendo ocorrer concomitantemente com distúrbios que afetam, diretamente, o cérebro, tal como epilepsia e infecções virais. Portanto, é de extrema importância o diagnóstico diferencial com a deficiência intelectual, afasias ou ainda a própria esquizofrenia (NORTE, 2017. p. 19 apud RITVO; FREEDMAN, 1978).

Nessa perspectiva, os indivíduos diagnosticados com TEA apresentam,

de forma generalizada, uma grande heterogeneidade de outras manifestações clínicas, que podem-se considerar comorbidades desse espectro. Entre elas, algumas apresentam maior prevalência que outras, no entanto, as mais comumente observadas no TEA são: comportamento auto e hétero agressivo (PARIKH; KOLEVZON; HOLLANDER, 2008), deficiência intelectual (CHAKRABARTI; FOMBONNE, 2005), déficit de atenção, hiperatividade, ansiedade (MATILLA et al., 2010), complicações gastrointestinais (BUIE et al., 2010). Alguns fatores pré, peri e pós-natais já foram também considerados como importantes marcadores de risco para o TEA (NORTE, 2017.p.28).

Mas ainda são vastos os fatores de riscos, sendo considerados multifatoriais.

Em uma tentativa de entender as questões multifatoriais do transtorno, procurou-se explicar, através de teorias, as possíveis causas de tamanha heterogeneidade. Entre as teorias, foi sugerida a teoria do Patamar Comum (COHEN; BOLTON, 1994 apud LOPES, 2011). Basicamente, a teoria sugerida refere que diferentes fatores são responsáveis pela determinação de padrões comportamentais, cognitivos e

neurológicos do que chamamos de autismo, ou seja, a sintomatologia do TEA é o resultado de questões multifatoriais (NORTE, 2017, p. 27).

Fica evidente, dessa forma, que a cura do TEA e sua etiologia ainda são desconhecidas, mas pesquisas em todo o mundo concentram esforços a fim de estimar a prevalência do transtorno. Sabe-se que houve um aumento significativo de pessoas diagnosticadas com esse transtorno nas últimas três décadas. Em geral, acredita-se que a prevalência esteja por volta de 1% da população mundial, apesar de estudos apontarem para índices maiores que 2,6% (NORTE, 2017 apud WEINTRAUB, 2011; KIM et al., 2011; ELSABBAGH, 2012.).

A rede CDC (Centros de Controle e Prevenção de Doenças) dos Estados Unidos publicou um novo relatório sobre a prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em crianças de 8 anos, idade em que se considera que a porcentagem de casos diagnosticados, com relação ao total, já é muito alta. O novo número apresentado neste relatório é de 1 em cada 59 crianças, em comparação com a estimativa de 1 em cada 68 que se tinha até o momento. A proporção de 4 meninos para cada menina é mantida, de acordo com estudos anteriores ou disponíveis em outros países. Este estudo soma a outro relatório publicado em março no Canadá, que indica uma prevalência de 1 em cada 66 crianças com TEA nesse país, com base no estudo com crianças e jovens, entre 5 e 17 anos. Considerando os dados das crianças de 8 anos, a prevalência seria de 1 em cada 63 casos, muito próximos, portanto, do estudo que é apresentado pelos Estados Unidos. E, novamente, há uma proporção de 4 para 1 entre os sexos, com uma prevalência de 1 em cada 42 meninos e de 1 em cada 165 meninas (BRAZIL SPECIALISTERNE, 2018, s/p).

Norte (2017) apud Paula et al. (2011), Elsabbagh (2012) e Kim et al. (2011) afirmam que existem pouquíssimas pesquisas sobre o TEA no Brasil em comparação a dados de pesquisas internacionais. Verificou-se apenas um estudo, de base populacional, realizado na cidade de São Paulo, no ano de 2011, o qual encontrou uma prevalência de 0,3% de crianças na faixa etária dos 7 aos 12 anos com TEA. Apesar de esse resultado diferir do de outros países, é possível que o tamanho da amostra do estudo brasileiro explique tal achado.

Para entender melhor as características do TEA, conforme a categorização do DSM-5, pode-se visualizar o Quadro 1, o qual traz as principais características relacionadas à área da comunicação social e dos comportamentos repetitivos e restritos que influenciam na categorização do nível/grau. Esse grau deve ser diagnosticado por uma equipe multidisciplinar, porém, o olhar observador de um professor e o dos familiares é um diferencial para um diagnóstico precoce.

Quadro 1- Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos repetitivos e restritos
<p>Nível 1 (Grau Leve) Pouco Apoio</p>	<p>Necessita de apoio contínuo para que as dificuldades na comunicação social não causem maiores prejuízos.</p> <p>Apresenta dificuldade em iniciar interações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, ocasionalmente oferecem respostas inconsistentes as tentativas de interação por parte do outro.</p> <p>Aparentemente demonstram não ter interesse em se relacionar com outras pessoas.</p>	<p>Esse padrão de comportamento repetitivo e restrito ocasiona uma inflexibilidade comportamental na criança, gerando, assim dificuldade em um ou mais ambientes.</p> <p>A pessoa fica por muito tempo em uma única atividade (hiperfoco) e apresenta resistência quando necessita mudar para outra.</p> <p>Alterações na organização e planejamento podem atrapalhar o trabalho pela busca da independência e autonomia da pessoa.</p>
<p>Nível 2 (Grau Moderado) Apoio Substancial</p>	<p>Apresenta um déficit notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não verbais.</p> <p>Percebe-se acentuado prejuízo social, devido à pouca tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas.</p> <p>Quando o outro inicia o diálogo, as respostas, geralmente, mostram-se reduzidas ou atípicas.</p>	<p>Inflexibilidade comportamental e evita a mudança na rotina, pois tem dificuldade em lidar com ela.</p> <p>Essas características podem ser notadas por um parente ou amigo que raramente visita a casa da família.</p> <p>A criança se estressa com facilidade e tem dificuldade de modificar o foco e a atividade que realiza.</p>

Nível 3 (Grau severo) Apoio Muito Substancial	Há severos prejuízos na comunicação verbal e não verbal. Apresenta grande limitação em iniciar uma interação com novas pessoas e quase nenhuma resposta às tentativas dos outros.	Inflexibilidade no comportamento. Extrema dificuldade em lidar com mudanças na rotina e apresentam comportamentos restritos/repetitivos, que interferem diretamente em vários contextos. Alto nível de estresse e resistência para mudar de foco ou atividade.
--	--	--

Fonte: Adaptação do DSM-5 (2013)

Uma nova visão surgiu com o DSM-5 que reforça a importância das pesquisas retrospectivas para a detecção de indicadores precoces (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Conforme o manual, as pessoas com TEA apresentam os sintomas desde muito cedo na infância. Isso encoraja a realização de diagnósticos precoces, os quais devem ser realizados por uma equipe multidisciplinar, com experiência clínica, já que não há ainda exames laboratoriais que confirmem o transtorno (FERNANDES; NEVES; SCARAFICI, 2006). De qualquer forma, a identificação precoce dos sintomas para o desenvolvimento do TEA é fundamental, pois, quanto antes o tratamento for iniciado, melhores serão os resultados em termos de desenvolvimento cognitivo e de aquisição da linguagem e de habilidades sociais (DAWSON et al., 2010; HOWLIN et al., 2009; REICHOW, 2012).

Diante das especificidades apresentadas pelo TEA, a inclusão de crianças com tal diagnóstico no ensino regular provoca discussões frequentes sobre formas efetivas de intervenção na escola. Dessa forma, é relevante que o professor tenha conhecimento sobre as características de cada aluno com TEA para a construção de aulas adequadas e para sua inclusão na turma (FERRAIOLI; HARRIS, 2011). Esse processo precisa ser apoiado pela escola, para que o professor não se sinta incapaz ou frustrado com o desenvolvimento de seu trabalho (CASTRO, 2005).

Além disso, “com a falta de um diagnóstico preciso, os pais acabam não recebendo as orientações adequadas, o que de certa forma contribui para um prejuízo na qualidade de vida tanto da criança como de sua família” (PORCIUNCULA, 2016, p. 30). Tudo isso resulta em grande preocupação para professores e familiares de crianças com TEA, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, o que gera dúvidas sobre como proceder para auxiliar nesse processo.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO EMERGENTE PARA CRIANÇAS COM TEA

O Letramento emergente, de acordo com Williams (2004), é um conceito comumente usado para representar o encontro inicial de jovens crianças com a leitura e a escrita. No que diz respeito a crianças com TEA, é consenso hoje a necessidade de intervenções precoces que promovam o letramento emergente. Assim, o local propício para o desenvolvimento dessas habilidades, considerando que as crianças entram cada vez mais cedo na escola, é o ambiente da Educação Infantil.

A Educação Infantil é estabelecida pela Lei nº 12.796/2013 e contempla a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. O atendimento de crianças de zero a 6 anos de idade em creche e pré-escola tornou-se dever do Estado com a Constituição Federal de 1988. Desde 1996, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), ela passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Médio. Em 2006, com a modificação da LDB, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para 6 anos, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a 5 anos.

Todavia, a Educação Infantil passou a ser “obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (MEC, 2017, p.34). Essa extensão da obrigatoriedade foi “incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil” (MEC, 2017, p. 34). Dessa forma, desde 2013, as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2015). Em função disso, também as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), chegam mais cedo aos bancos escolares. Alguns pais apresentam, no ato na matrícula, o laudo com o número do CID (Código Internacional de Doença), outros, entretanto, acabam omitindo o laudo, por diversas razões, dificultando as adaptações necessárias às práticas pedagógicas.

Quem convive com crianças com TEA, muitas vezes, depara-se com uma realidade bem desafiadora. Muitos pais informam que já percorreram um longo caminho buscando respostas para suas inquietações. Outros tentam descartar suas preocupações com base no fato de que todas as crianças são diferentes, que cada uma tem seu tempo. “Com esse discurso, o tempo vai passando, as famílias se desgastam, se confundem e, o que é mais preocupante, a criança com sinais de TEA vai crescendo sem ser bem compreendida e sem receber o atendimento de que necessita” (PORCIUNCULA, 2016, p. 30).

O aumento do número de crianças com TEA matriculadas em escolas regulares, principalmente nas de Educação Infantil, indica que a luta pela inclusão ganhou força ao longo dos anos. Por isso, é indispensável conhecer mais sobre esses alunos e saber quais especificidades apresentam para o planejamento de ações que considerem não somente suas necessidades, mas principalmente as habilidades que possuem (CAMARGO; BOSA, 2012). Entretanto, ainda é um grande “desafio” para as escolas receberem alunos com TEA, pois o ambiente necessariamente deverá ser organizado, o currículo e a metodologia adaptados para possibilitar a aprendizagem e para que o aluno possa participar das atividades da escola (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

A inserção e a permanência dos alunos com TEA nas escolas regulares está amparada na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (LEI BERENICE PIANA), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, segundo a qual, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, ou seja, os decretos relacionados aos direitos das pessoas com deficiências destinam-se também às pessoas com TEA, em todas as instâncias, sendo o ingresso na escola obrigatório, conforme o artigo 7º (BRASIL, 2012).

Então, se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece a exigência de educar todos os alunos na mesma escola, prevendo o acesso de alunos com deficiências ao ensino regular, desde a Educação Infantil até o ensino superior (BRASIL, 2007), é necessário formar professores com conhecimentos científicos suficientes sobre possíveis deficiências para identificá-las e com capacidade pedagógica para proporcionar um ensino adequado a todos os alunos. Para que a criança possa construir novos conhecimentos, o professor da Educação Infantil precisa ser o mediador nos espaços escolares, nas atividades e nas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, é imprescindível que ele conheça as especificidades de seus alunos e, principalmente, as características do transtorno, no caso, o TEA, para que possa adaptar o material de apoio didático às necessidades de seu aluno e, assim, tornar efetivas as práticas de aprendizagem, uma vez que muitas pesquisas referem que os profissionais conhecem pouco sobre seu aluno e sobre suas particularidades (FELÍCIO, 2007; SCHMIDT, 2013; PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SAMPAIO; MIURA, 2015) e também não têm conhecimento sobre práticas favorecedoras para a inclusão do aluno com TEA na escola (WALTER, 2000; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CHIOTE, 2011; NUNES; AZEVEDO; FREIRE, 2011; OLMEDO, 2015).

O desenvolvimento desses conhecimentos por parte do professor é extremamente relevante para que ele desenvolva um planejamento com vista à equidade, respeitando a BNCC (2018), que confirma “o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (BNCC, 2018, p.16). Para que essa equidade se concretize, a unidade escolar deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos e, se houver necessidade, realizar adaptações ou alterações em sua proposta. Cabe, portanto, à equipe técnico-pedagógica, e isso inclui o professor, realizar o mapeamento das particularidades educacionais, para identificar os ajustes necessários no currículo. Contudo, é praticamente inexistente na realidade escolar uma “equipe técnico-pedagógica”, integrada por profissionais habilitados de fato, capazes de realizar tais tarefas.

Isso é bastante preocupante, porque, conforme dados divulgados pelo INEP (2016), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com alguma deficiência, entre elas, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as Altas Habilidades, incluídos em classes regulares. Esse dado mostra um crescimento significativo do percentual de crianças com deficiência frequentando a escola regular, já que, em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Tendo em vista tais circunstâncias, promover a igualdade de condições de acesso e de permanência a todos na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é urgente, porque se trata de um princípio que está no Art.206, inciso I, da Constituição do Brasil, desde 1988 e que ainda não se tornou realidade plena, principalmente para muitos alunos com deficiências.

A garantia do direito fundamental de aprender a ler e a escrever, além disso, está prevista também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015), de acordo com a qual a alfabetização das crianças ocorrerá até o segundo ano do Ensino Fundamental, a partir de 2019, ademais, aprender a ler e a escrever é extremamente relevante, porque, sem isso, o indivíduo não conseguirá ingressar e se manter além do mundo do mercado de trabalho, segundo Masso (2012, p. 428), um dos grandes problemas com que nos deparamos hoje.

Particularmente no que diz respeito ao ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, é o ‘analfabetismo funcional’ que decorre da baixa escolarização e que acaba, por consequência, na baixa qualificação para o trabalho. Se o indivíduo não for adequadamente preparado na escola, dificilmente ele ingressará no mercado formal de trabalho, que exige independência e domínio da comunicação ‘escrita’ (MASSO, 2012, p.428).

Entretanto, consoante Soares (2003), não basta saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso de práticas sociais de leitura e escrita. O indivíduo deve ser capaz de produzir sentido para a linguagem e, dessa forma, chegar às suas próprias descobertas. Portanto, além do letramento emergente dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é preciso desenvolver situações de ensino e aprendizagem que oportunizem a elaboração de práticas sociais de leitura e escrita, porque, tão relevante quanto o ato de ler e de escrever, é saber usar socialmente essas habilidades.

Logo, não basta a escola aceitar a matrícula de alunos com deficiência, ela precisa também oferecer condições para a operacionalização da inclusão em seu projeto pedagógico, porque a inclusão só se efetiva quando está garantido o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece a todas as crianças e aos jovens. Para tanto, são imprescindíveis mudanças nas escolas, entre as quais, a acessibilidade da infraestrutura; a introdução de recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais de apoio; a revisão das formas de avaliação; e a adaptação dos currículos.

Mas é na sala de aula que acontece a concretização do projeto pedagógico e são vários os fatores que podem influenciar a dinâmica da sala de aula e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Planejamentos que contemplem regulações organizativas diversas, com possibilidades de adequações ou flexibilizações têm sido uma das alternativas mais discutidas como opção para o rompimento com estratégias e práticas limitadas e limitantes. Conforme Mantoan (2012), um professor não ter formação específica em determinada deficiência não significa que seja incompetente. Mas ele precisa estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Cabe a ele flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades de seus alunos, de modo que seja dinâmico, alterável, passível de ampliação e que atenda realmente a todos os educandos, e não elaborar um novo currículo. Essa tarefa, todavia, não deve recair apenas sobre o professor.

De acordo com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), as adaptações de currículo devem criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno em sua unidade escolar de atendimento; propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais o aluno convive na comunidade escolar; favorecer a participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários, como próteses auditivas, treinadores da fala, software educativo, entre outros; adaptar materiais de uso comum em sala de aula (slides, cartazes, entre outros); adotar a Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS (no processo ensino-aprendizagem e avaliativo), fornecer material escrito e computador.

Além disso, se o aluno tiver necessidades específicas, decorrentes de suas características ou condições, poderá requerer, além dos princípios comuns da educação na diversidade, apoios de caráter especializado, de acordo com suas necessidades, como, por exemplo, no caso de deficiência visual e auditiva, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização (ex.: LIBRAS, Braille); deficiência intelectual, mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento (ex.: comunicação alternativa); deficiência física, adaptações do material e do ambiente físico (ex.: cadeiras, tecnologia assistiva); transtorno do espectro autista (autismo), estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento (ex.: ABA, TEACCH, comunicação alternativa); altas habilidades, ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdo.

A presença de profissionais especializados em sala de aula já foi prevista pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos seguintes termos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em suma, a criança com diagnóstico de TEA tem direito a frequentar a escola regular e a aprender na escola da mesma forma como qualquer outra criança desde a Educação Infantil. Considerando que saber ler e escrever vai além de conhecer as letras, o mundo da leitura e da escrita requer o uso de habilidades específicas. De acordo com Soares e Maciel (2000), considera-se alfabetizado aquele que aprendeu a ler e escrever. E, para designar aquele que sabe expressar ideias e apropriar-se dos sentidos inscritos no texto, surgiu o termo “letramento”, que é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua escrita em práticas sociais, imprescindíveis para uma participação efetiva no mundo da escrita, conforme Soares e Batista (2005).

Conforme Silva e Rossi (2013) e Oliveira e Bonamino (2015), as lacunas na área da aquisição da leitura e da escrita refletem-se em resultados pouco satisfatórios em instrumentos de avaliação como a Prova Ana, a Prova Brasil e o ENEM, que monitoram a aprendizagem na Educação Básica. Infelizmente, a realidade dessas avaliações aponta resultados insatisfatórios em relação à leitura, torna-se muito mais preocupante, considerando-se que as crianças com

deficiência nem participam dessas pesquisas, por apresentarem um desempenho, em geral inferior (SILVA; MELLETTI, 2014).

Estudos de Gomes e Mendes (2010) e de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) revelam que o desempenho dos alunos com TEA é considerado crítico em diferentes pesquisas publicadas, porque as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores têm produzido poucos efeitos na aprendizagem acadêmica desses educandos, incluindo as habilidades de leitura e escrita, principalmente porque muitos desses professores sentem-se despreparados para educar esse alunado (MORAIS, 2012; NUNES et al., 2013). Consoante Morais (2012), esse fraco desempenho pode, de entre outros fatores, estar relacionado às práticas de ensino pouco eficazes. Observa-se, no cenário escolar brasileiro, por exemplo, uma disputa ideológica entre adeptos de diferentes métodos de alfabetização (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009; SEABRA; DIAS, 2011), sem que haja uma ponderação crítica sobre como as crianças, de fato, aprendem a ler (OLIVEIRA, 2010; TREIMAN et al., 2013). Morais (2014) alega que, se o objetivo é alfabetizar todas as crianças nas melhores condições para cada uma, deve-se tomar a decisão de prepará-las para a leitura no último ano da pré-escola e alfabetizá-las durante o 1º ano.

A Educação Infantil não possui, contudo, uma abordagem escolarizante, de antecipação do ensino explícito da leitura e da escrita, mas objetiva favorecer um conjunto de ações estruturadas a fim de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura, com o intuito de facilitar o processo da alfabetização, nas palavras de Barrera, Ribeiro e Viana (2017).

Nesse sentido, destacam-se duas vertentes para a preparação da alfabetização, conforme Morais (2014): uma relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral, isto é, ao desenvolvimento da compreensão da comunicação, das formas receptivas e expressivas e dos elementos fonológicos, lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos, implicando a aprendizagem do sistema escrito; outra direcionada à aproximação da criança com as características próprias da escrita e da leitura, entre elas, a disposição e a direção das palavras no texto, o fato de as palavras serem constituídas por letras, a identidade, a ordem e a forma das letras, além do ato de poder referir às letras associando-as a um som.

Todavia, segundo o mesmo autor, é preciso que “haja um acompanhamento individualizado para garantir que todas as crianças possam compreender o princípio alfabético e iniciar a aquisição dos mecanismos de decodificação e de recodificação logo nas primeiras semanas do 1º ano” (MORAIS, 2014, p. 56). Dessa maneira, é possível verificar as dificuldades

pontuais de cada aluno, bem como auxiliar no letramento, pois o termo letramento emergente relaciona-se com a formação de pessoas funcionalmente letradas, as quais têm a capacidade de utilizar a linguagem escrita, a fim de atender e suprir as demandas sociais da sociedade. Dessa forma, é função da escola, na área da linguagem,

[...] introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou a língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7).

Kato (1986) define o letramento como um domínio individual do uso da linguagem. Para ela, a promoção da aquisição da norma padrão é uma das tarefas da escola como consequência do letramento. Após os estudos de Mary Kato, vários outros teóricos, principalmente da área da Educação e da Linguística, realizaram estudos sobre o letramento. E, como o termo era muito recente na área educacional, gerou estranhamento entre educadores.

Kleiman (1995, p.19) conceitua letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, as práticas sociais são eventos em que o letramento é posto em ação, através de interações vivenciadas a cada dia. Em função disso, a oralidade é, muitas vezes, o foco principal dos estudos relacionados ao letramento, porque as crianças utilizam estratégias orais letradas, mesmo antes de estarem alfabetizadas. Conforme Kleiman (1995, p.18),

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’, está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

De acordo com Tfouni (1993), o letramento não tem necessariamente o mesmo significado que a alfabetização, pois o letramento é algo mais abrangente, que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico, pois as práticas sociais letradas “[...] influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de maneira desigual” (TFOUNI, 1993, p. 18). Sendo assim, as pessoas estão em contato constante com o universo da escrita e, mesmo não sabendo ler e escrever, estão inseridas na sociedade letrada e fazem usos diferentes

desses meios. Isto é, estão expostas “[...] às práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita é inevitável” (TFOUNI, 1993, p.18).

Conforme definição de Soares (2014, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, assim, o termo letrado refere-se àquele indivíduo que se apropria da escrita e da leitura e as utiliza com a finalidade de responder às demandas sociais. A mesma autora refina o conceito, quando afirma que é necessário tornar a prática letrada mais clara e precisa, pois vivemos em um contexto em que “[...] a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a Web), a internet”, faz com que o ler e o escrever não sejam mais suficientes para acompanhar os desafios que nos são propostos pela sociedade, (2002, p. 146). Nesse sentido, não basta decodificar códigos se não se sabe para que eles servem. Por isso a prática leitora precisa perpassar o princípio de identificação e recitação de textos para uma compreensão ativa.

Soares (2014) destaca que um sujeito analfabeto não necessariamente é não letrado. Para ela, no momento em que um indivíduo está inserido em um ambiente rico em informações escritas e de práticas leitoras e é capaz de ouvir e interpretar o que outras pessoas dizem, de compreender meios impressos ou, até mesmo, de ditar uma carta para alguém escrever, ele está letrado, pois se envolve com práticas sociais de leitura e escrita. As crianças, por exemplo, mesmo ainda não sabendo ler, conseguem folhear revistas e livros, estabelecendo e criando diálogos entre os personagens. Essa é uma forma de letramento, pois já conseguem identificar a importância do uso social da leitura e da escrita no ambiente em que estão. O letramento, conforme Kleiman (2005, p. 5), é “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Social e culturalmente, uma pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social ou cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade e sua inserção na cultura (SOARES, 2014). Usar a leitura e a escrita nos espaços sociais faz com que as pessoas e os alunos passem a ter outra visão de mundo. Através das interações entre pessoas e com materiais escritos e audiovisuais, tem-se a possibilidade de ampliar o repertório linguístico.

Em síntese, “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2014, p.44). E quem pode possibilitar

o envolvimento nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita é a própria sociedade, pois é nela que de fato o letramento é exercido. Isso não significa que a escola não tenha um papel significativo nesse processo, ela deve acompanhar os alunos e fazer com que haja uma apropriação significativa das práticas sociais na vida de cada sujeito.

Um professor-agente de letramentos é, segundo Kleiman (2006, p. 82 e 83), um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos e das capacidades dos membros da comunidade [...], é um promotor das capacidades e dos recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas, para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita na escola e em diversas instituições. Para tanto, é relevante que a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento inicie o mais cedo possível. Por isso, é necessário refletir sobre o período de pré-leitura, denominado de letramento emergente, conceito que é aprofundado na seção que segue, especialmente com relação a crianças com TEA.

Conforme Justice e Kaderavek (2002), o termo letramento emergente foi usado primeiro por Clay (1966) para descrever o comportamento de pré-leitura de crianças. Desde então, o entendimento das relações entre leitura, escrita e linguagem oral têm sido popularizado por esse termo (TEALE; SULZBY, 1986). O letramento emergente foi definido como o “comportamento de leitura e escrita de conhecimento de crianças que ainda não são alfabetizadas” (JUSTICE; KADERAVEK, 2002, p. 8).

Highnam, Raschke e Kohler, (2008) acreditam que as crianças se beneficiam de sua exposição a eventos de letramento e a atividades ao longo do tempo, pois um ambiente rico em material impresso é comum à experiência da maioria das crianças que crescem em lares onde os pais são alfabetizados. A perspectiva do letramento emergente pressupõe que o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita seja entendido como um desenvolvimento contínuo, com origem no início da vida da criança. Esse entendimento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita sugere que não são claras as demarcações entre leitura e pré-leitura, escrita e pré-escrita, considerando o conhecimento e as habilidades que ocorrem durante o período da Educação Infantil como legítimos e relevantes para as aprendizagens formais da leitura e escrita que ocorrerão nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SULZY; TEALE, 1991).

Sulzby e Teale (1991) definem o letramento emergente como sendo um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional. Para Williams (2004), o letramento emergente seria um termo comumente usado para representar o encontro inicial de jovens crianças com a leitura e a escrita. Estudos sobre o processo de

desenvolvimento do letramento emergente mostram que as crianças passam a ler e a escrever de modo semelhantemente como ouvem e falam (SULZBY; TEALE, 1991; SULZBY; TEALE; KAMBERELIS, 1989), ou seja, influenciadas por ricos estímulos ambientais, pois aprendem manuseando livros, ouvindo histórias em voz alta, desenhando imagens e tentando escrever sobre a vida real.

O letramento emergente não implica, contudo, uma abordagem escolarizante (em que se antecipa o ensino explícito da leitura e da escrita), mas a estruturação de um conjunto de ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura, isto é, de competências consideradas facilitadoras da alfabetização, conforme Viana et al. (2014). Cabe destacar, conforme Viana et al. (2014), que o desenvolvimento nessas áreas é considerado facilitador, porém, não há uma relação determinista com o (in)sucesso na aprendizagem da leitura, afastando-se, portanto, do conceito de “prontidão” para a aprendizagem da leitura, muito presente na literatura da área até a década de 1970. Desse modo o principal problema com esse conceito diz respeito à concepção estática e à pressuposição de uma relação de causalidade direta entre determinadas competências consideradas pré-requisitos para a alfabetização e para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme os mesmos autores, diferentemente do caráter determinista do conceito de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, a concepção de certos conhecimentos e competências como facilitadores da aprendizagem da linguagem escrita encerra um caráter probabilístico, cujo resultado final depende da influência de outros fatores, entre os quais é possível destacar o próprio ensino da leitura e da escrita oferecido. Assim, a estruturação do processo de ensino da língua escrita terá um papel igualmente decisivo no modo como as crianças vão se apropriar da leitura e da escrita, como instrumento cultural, sendo determinante que atenda aos conhecimentos que elas já têm.

Os objetivos da Educação Infantil, trazidos a partir desse ponto de vista, são relevantes para todas as crianças, independentemente das características econômicas e culturais de suas famílias, contudo, as atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil devem se adequar às características das crianças e assumir um caráter eminentemente lúdico. Conforme Soares (2006, p.4),

[...] crianças de 4 e 5 anos, com raras exceções evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético se são orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na educação de crianças pequenas: escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual frequente com a escrita de palavras conhecidas, sempre em

um ambiente no qual estejam rodeadas de escrita com diferentes funções: calendário, lista de chamada, rotina do dia, rótulos de caixas de material didático [...].

Por isso, é importante os alunos com ou sem deficiência terem, desde a Educação Infantil, contato ativo com a leitura e a escrita, com conhecimentos e habilidades relacionados à leitura. E, para isso, pressupõe-se a necessidade de conhecer outros tipos de benefícios previstos, como o de aquisição de aprendizagens acadêmicas e o envolvimento dos alunos com o currículo escolar comum (BARBOSA, 2012, p. 26). Assim, a base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e nos usos da língua escrita, de acordo com Soares (2006).

A cerca do processo de leitura, a mesma autora afirma que,

para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes (SOARES, 2006, p. 5).

Para desenvolver o letramento emergente, é fundamental que, desde a Educação Infantil, haja um envolvimento gradativo com livros de histórias, conforme os seguintes passos: despertar o interesse por livros, a partir de um rico contato com a leitura de histórias; compreender as histórias; encorajar para trabalhar com materiais escritos, dominando as convenções e funções da escrita, com base no contato sistêmico e prolongado com a leitura e escrita.

Grande parte do sucesso escolar das crianças advém dos benefícios de um “ambiente familiar rico em eventos de letramento”, afirma Terzi (1995, p. 93). Assim, a interação social com os pais, que envolve eventos de letramento, é muito significativa, pois o fator proeminente que contribui para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças é o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a escrita e de terem sido expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo. Essa prática motiva para o envolvimento com a escrita e para o domínio do princípio alfabético, da leitura de faz de conta, para reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome. Isto é, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e habilidades prévios relacionados à leitura e

à escrita na Educação Infantil favorecem as aprendizagens formais futuras de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Em função disso, é imprescindível que professores e familiares ofereçam às crianças atividades de leitura, promovendo o letramento emergente. Em consonância com Semeghini-Siqueira (2001), uma maneira de estabelecer “um tempo extra” significativo para o posterior processo de alfabetização é denominado como letramento emergente. Contudo, é imprescindível que as atividades de letramento promovam a oralidade:

(mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço- tempo: para relatos de cada criança, para jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz-de-conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, com trava-línguas, etc; a leitura (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens e textos, de revistas, de embalagens, de propagandas, etc) e que a ludicidade (o brincar) esteja embutida no cerne de todas as estratégias (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2001, p. 156).

Para que esse “tempo extra” possa ser mais bem aproveitado, Semeghini-Siqueira (2001) considera relevante saber o grau de letramento emergente com que a criança chega à escola. Para mensurar o grau de letramento, pode-se utilizar a Escala de Letramento Emergente proposta por Saint-Laurent, Giasson e Couture, (1998), adaptada por Fernandes (2002), que avalia o interesse da criança pela leitura de histórias, a percepção que ela tem da função da escrita e do conceito de escrita, além da forma como ela manuseia livros. Verifica-se, no Quadro 2, que essa escala apresenta uma pontuação que pode variar de 0 a 65 pontos, sendo o índice mais baixo relacionado a pouco letramento e o índice mais elevado a alto letramento.

Quadro 2-Escala de Letramento Emergente-Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), adaptada por Fernandes (2002)

Componentes do Letramento Emergente	Escala
1) Interesse por livros (mede o interesse espontâneo da criança por livros)	(0-3)
2) Interesse por ouvir uma história lida pelo mediador	(0-3)
3) Participação ativa durante a leitura (avalia os comentários sobre a história ou os desenhos da criança durante a leitura de história), as respostas às questões do mediador para perguntas que exigem predições sobre o texto, frases do texto e conexões com coisas já conhecidas)	(0-3)

4) Manipulação de livros (avalia a orientação e o manuseio de livros)	(0-5)
5) Co-orientação e leitura (avalia o conhecimento da criança sobre o texto impresso, como seguir o texto com o dedo em seu livro enquanto lê, um ponto é dado cada vez que a criança aponta para o início do texto)	(0-3)
6) Conceitos relativos à escrita (esse item avalia os conhecimentos da criança sobre conceitos de letras, palavras e frases)	(0-3)
7) Relação entre palavra escrita e falada (três pares de palavras e três frases curtas são lidas para a criança e, após, é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica)	(0-3)
8) Funções da língua escrita (dez figuras são mostradas para a criança, a quem é pedido que indique em qual figura há escrita)	(0-10)
9) Leitura de palavras comuns no ambiente	(0-10)
10) Reconhecimento do primeiro nome (é escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça)	(0-1)
11) Leitura de “faz de conta” (esse item mede o conhecimento sobre estrutura da língua escrita)	(0-5)
12) Escrita (é pedido à criança que realize a escrita de seu primeiro nome e uma das palavras: papai ou mamãe)	(0-16)
Escore total	65

Fonte: Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), adaptação de Fernandes (2002)

Nesse sentido, ao fazer referência a alunos com TEA, é relevante que se conheça seu nível de letramento emergente o quanto antes, para que haja uma intervenção precoce, porque esses alunos tendem a ter um desenvolvimento dessas habilidades mais lento em comparação às crianças com desenvolvimento típico (SERRA, 2018).

2.3 PRÁTICAS DE LEITURA: ESTRATÉGIAS ADAPTADAS DO PROGRAMA *RECALL*

A prática de leitura mediada pelo programa de *Recall* é um tipo de leitura compartilhada, cujo modelo de leitura interativa visa a desenvolver habilidades da linguagem oral que são essenciais para a compreensão leitora (HOLDAWAY, 1979; WHALON 2013; HOGAN, 2011). Nessa perspectiva, a ideia é incentivar a participação da criança com TEA em atividades sociais, que tanto podem ser realizadas pelos professores no ambiente escolar como pelos familiares no ambiente familiar. A proposta é conversar sobre histórias lidas, apresentando uma variedade de gêneros literários, de maneira a incentivar a criança a tornar-se leitora, utilizando estratégias que proporcionam a emissão de respostas e iniciativas de interação (WHALON et al., 2015).

É fato que alguns alunos com TEA apresentam prejuízos significativos em relação à compreensão leitora, no entanto, demonstram habilidades de decodificação da escrita superiores. Nesse sentido, é relevante o desenvolvimento de programas de intervenção de leitura que minimizem de maneira precoce essas lacunas. O RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning) propõe desenvolver a compreensão leitora, em específico, dos alunos com TEA que apresentem dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015). Conforme Walter (2017, p. 42), no programa RECALL, a intervenção ocorre em um contexto em que um contador de histórias (familiares/professores) e crianças leem e releem livros. A prática deve ser realizada a partir da leitura de livros previamente selecionados, que são lidos em vários dias. Isso é, devem-se incluir leituras do mesmo livro. Além disso, convém, para cada duas páginas do livro, preparar cartões de perguntas com um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta. Pode-se plastificar e encadernar os cartões de apoio visual para facilitar o uso.

O programa RECALL desenvolve a habilidade de fazer perguntas, pois o cartão de pergunta é usado em determinados momentos para auxiliar a relembrar fatos da história lida, de modo que a criança responda e faça perguntas, estimulando as habilidades comunicativas dos alunos com TEA. Desse modo, o modelo de intervenção pressupõe que os livros selecionados sejam lidos durante vários dias, pois, conforme Pentimonti, Justice e Piastra (2013, apud WHALON, 2015 e JUSTICE; PULLEN, 2003), os pressupostos da leitura compartilhada devem incluir múltiplas leituras do mesmo livro. Preconiza-se o uso dos cartões de perguntas que são usados em determinados momentos da leitura para relembrar a criança com TEA de perguntar, pois, geralmente, essa é uma das dificuldades apresentadas (WHALON et al. 2015).

Além disso, a estratégia de realizar perguntas de diferentes tipos desenvolve uma melhor compreensão do texto e habilidades da linguagem oral, que são imprescindíveis para o sucesso da compreensão leitora (HOGAN et al, 2011), pois, ao utilizar a leitura repetida (repeated reading), cria-se um ambiente contextualizado, com uma rotina previsível para o desenvolvimento da linguagem da criança com TEA (HARN, 2008).

Segundo Walter (2017), esse programa pode ser utilizado com crianças que se encontram no nível das primeiras palavras (12 e 18 meses), bem como com as que estão na etapa de combinação de palavras-frases simples (18 e 30 meses). Contudo, indivíduos com TEA, geralmente, apresentam prejuízos na comunicação social, incluindo déficits na participação em conversas, dificuldades em estabelecer e manter a atenção compartilhada, níveis reduzidos de interesses, de afeto e na maneira de expressar as emoções. Adicionalmente, ocorrem falhas nas tomadas de turno, pobre contato visual e da linguagem corporal, assim como falta de expressões faciais e compreensão e uso de gestos (ASHA, American Speech, Language and Hearing Association, 2018).

Portanto, saber o perfil comunicativo da criança com TEA faz-se necessário para que sejam selecionados os tipos de estratégias. Conforme Whalon et al. (2013) e Walter (2017), no desenvolvimento típico existem duas etapas comunicativas importantes: a primeira, 1º nível, é a das primeiras palavras e apresenta como características poder nomear, identificar, solicitar objetos e/ou eventos, tanto em contexto como fora dele; algumas palavras são faladas de forma inteligível; uso espontâneo de palavras em contextos variados, com diversas pessoas e com diferentes propósitos; a segunda etapa, o 2º nível, é a da combinação de palavras, apresenta como características compor frases de 2-3 palavras, uma variedade de elementos da fala (substantivos, verbos, etc.), combinação criativa de palavras; comunicação para diversos propósitos (perguntar, comentar, responder, etc.)

Hogan et al. (2011) propõe que diferentes tipos de perguntas sejam realizados, dando enfoque a diferentes fatos e inferências, como: *CROWD-Completion* (completar); *RECALL* (chamar), *OPEN END* (final aberto), *WH-(qu)* e *Distancing* (distanciamento). Isso é, consiste em cinco tipos de estímulos de perguntas para incentivar a participação ativa da criança com TEA, que são: completar (o adulto deixa um espaço em branco ao final da frase para ser preenchido pela criança, geralmente com livros que são previsíveis, como os que contêm rimas ou frases repetitivas); lembrar (são questões acerca do que ocorreu na história que está sendo lida); perguntas de final aberto (perguntas sobre o que está acontecendo na história); distanciamento (perguntas que auxiliem a relacionar com informações da história e experiências da criança).

Estudos revelam (LANTER; WATSON, 2008; CATTS; ADOLF; ELLIS WEISMER, 2006) que as crianças com TEA apresentam melhoras significativas nas habilidades de leitura se são estimuladas em provas interventivas que contemplem tanto as habilidades de foco (consciência fonológica, fônica, fluência) como as de significado (vocabulário e compreensão), contemplando os 5 componentes destacados pela Comissão Nacional de Leitura dos Estados Unidos (2000). Em função disso, é relevante ler livros para as crianças, pois esse hábito tende ao desenvolvimento posterior da leitura (CARDOSO-MARTINS, 2014; CONTI, 2013), ademais, o uso da leitura dialógica (tipo de leitura compartilhada) auxilia o desenvolvimento de habilidades orais, essenciais para a compreensão da leitura e também para o desenvolvimento da atenção compartilhada, que é uma habilidade para a qual crianças com TEA apresentam dificuldades (WHALON, et al., 2013, MUNDY; NEWEL, 2007; CHIARI, 2009). Portanto, a sugestão do uso de atividades com estratégias com o programa RECALL (WHALLON, et al., 2015), visa ao desenvolvimento de habilidades de atenção compartilhada e de reciprocidade social e comunicação, que podem envolver tanto professores quanto a família de crianças com TEA.

Considerando-se o perfil de cada uma das crianças, é relevante propor às famílias e aos professores que façam leitura do mesmo livro várias vezes, para que a criança com TEA se familiarize com a história, tanto em casa quanto no ambiente escolar, enfatizando que, para as crianças que apresentam características comunicativas não verbais, pode-se intensificar o uso das atividades com o auxílio do apoio visual. O programa RECALL emprega estímulos verbais e visuais para manter a atenção compartilhada, assim, os apoios visuais contribuem tanto na linguagem expressiva quanto na receptiva, por serem uma ferramenta de instrução efetiva para as crianças com TEA, de acordo com Prizant e Wetherby (2005).

Além disso, a preparação informal de crianças, por vezes bem-sucedida na escola, pode se manifestar por meio da aquisição de um conjunto de conhecimentos adquiridos na primeira infância e no período pré-escolar, que auxiliam no processo de aquisição da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. Essa perspectiva fortaleceu-se a partir da década de 1980, que autores como Sulzby (1985), Rego (1985, 1988) e Sulzby e Teale (1991) denominaram de Letramento Emergente.

Dessa forma, encerra-se a apresentação da revisão teórica que fundamenta este estudo e, na sequência, descreve-se o percurso metodológico.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa que serviu de base para este estudo, cujo enfoque principal foi propor atividades de letramento emergente contextualizadas para crianças com TEA, para serem utilizadas de forma precoce, desde a educação infantil, mediadas por familiares e professores. Para tanto, apresentam-se as bases teórico-metodológicas usadas e discorre-se sobre os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e sobre o perfil dos integrantes da pesquisa.

3.1 Pesquisa

A pesquisa foi dividida em quatro partes. Em um primeiro momento, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o TEA e sobre a inclusão de crianças com esse transtorno no ensino regular. Em um segundo momento, foram realizadas as entrevistas com as professoras e com os familiares das crianças com TEA participantes da pesquisa e foi feito o levantamento dos dados sobre o perfil dos alunos com a escola (APÊNDICE J). No terceiro momento, foram feitos o treinamento e a prática de leitura com os professores e os familiares das crianças com TEA, mediados pela pesquisadora. No quarto momento, elaborou-se o produto deste estudo, o qual consiste em uma proposta de prática de leitura.

O estudo caracteriza-se por ser um estudo de multicasos, seguindo os preceitos de Yin (2001); apresenta natureza qualitativo-descritiva, não experimental, de corte transversal de múltiplos casos, pois o estudo multicasos possibilita levantar evidências relevantes e de maior confiabilidade, se comparado aos estudos de casos únicos. Tendo em vista a relevância do tema pesquisado, realizou-se um levantamento de outros estudos acerca do letramento emergente de crianças com TEA, no entanto, foram encontradas poucas pesquisas sobre esse tema.

A pesquisa caracteriza-se, também, como aplicada, na medida em que busca produzir conhecimentos que possam ser utilizados na vida real; qualitativa, porque serão atribuídas interpretações a dados de naturezas diferentes; exploratória, porque irá propor atividades de letramento emergente para serem aplicadas por professores e familiares de crianças com TEA por meio da metodologia de estudo de multicasos. E pesquisa-ação, considerando que a pesquisadora está se envolvendo diretamente com o objeto de estudo.

Todos os participantes da pesquisa, familiares e professores dos alunos com TEA, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual contém informações referentes ao projeto, tais como: objetivos da pesquisa, procedimento de coletas de dados e de

utilização dos resultados para fins científicos, e garantia de preservação da identidade dos participantes, para confirmar a anuência da participação na pesquisa (APÊNDICE A).

3.2. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são duas professoras da Educação Infantil e os familiares de três crianças com diagnóstico de TEA de uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) de uma cidade do Vale do Sinos/RS, sendo os alunos, uma menina e um menino, nascidos entre 2013 e 2014, que frequentavam a Educação Infantil em 2018. A coleta de dados foi realizada no período entre junho de 2018 e janeiro de 2019.

Para a seleção dos professores, primeiramente, foi realizado contato com a secretaria de educação do município do Vale do Sinos/RS, em que foi realizada a pesquisa, a qual disponibilizou uma lista das escolas do município em que havia, em 2017, alunos com TEA matriculados. No total, a secretaria indicou 14 escolas e 21 alunos com TEA matriculados. Desse total, apenas sete alunos estavam matriculados na Educação Infantil, em quatro escolas municipais de Educação Infantil (EMEIs), conforme pode ser visualizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de crianças com TEA por escola

ESCOLA	Série	Gênero	ESCOLA	Série	Gênero
E1	Pré 2 A Pré 2 B Pré 2 B	Feminino Feminino Masculino	E8	3ºANO/31	Masculino
E2	Pré 1 B Pré 2 A	Masculino Masculino	E9	2ºANO/22 3ºANO/31	Feminino Masculino
E3	Pré 1 B	Feminino	E10	2ºANO/21	Masculino
E4	Pré 1	Feminino	E11	1ºANO/11 2ºANO/ 21	Masculino Feminino
E5	1ºANO/11	Masculino	E12	2ºANO/21 3ºANO/31	Masculino Masculino
E6	2ºANO /21	Masculino	E13	2ºANO/21	Masculino

E7	1ºANO/12	Masculino	E14	3ºANO/32	Feminino
	3ºANO/32	Masculino			

Fonte: autoria própria

A partir disso, foi realizado contato telefônico com cada uma das quatro escolas que possuíam crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil para agendar visitas. O contato inicial teve como objetivo explicar a pesquisa de forma sucinta e coletar informações breves sobre os alunos com TEA matriculados nessas escolas, ou seja, verificar se o aluno estava ou não frequentando a escola ou se havia outros alunos com as mesmas características que poderiam não constar na lista concedida pela secretaria de educação do município.

Algumas escolas informaram que, além dos alunos com diagnóstico, havia outros em fase de investigação diagnóstica, além de outros com suspeita de TEA. Optou-se, nesta pesquisa, por acompanhar apenas os participantes da escola na qual havia o número maior de crianças com TEA matriculadas.

3.3 Procedimentos e Instrumentos

A escola decidiu entrar em contato com os professores e com os familiares dos alunos com TEA candidatos a participarem da pesquisa para a entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que foi preenchido e assinado pelas pessoas convidadas para participarem deste estudo, autorizando a participação da criança. Após essa etapa, o projeto constitui-se em: (1) Avaliação Diagnóstica; (2) Momento de Leitura com os Professores e Familiares; (3) Prática de Leitura com Programa RECALL; (4) Avaliação do Programa RECALL, que são descritas a seguir.

(1) Características dos participantes: o propósito dessa etapa foi verificar as demandas e potencialidades das crianças e dos mediadores de leitura (familiares e professores), a partir do perfil de leitura dos familiares e dos professores e das habilidades de letramento das crianças com TEA. Para tanto, utilizaram-se quatro instrumentos: (A) Coleta de Dados, (B) Perfil de Leitura dos Mediadores (familiares e professores), adaptação de Retratos da Leitura, (2016), (C) Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE (1998), adaptada por FERNANDES (2002)) e (D) HELPA- *Home Emergent Literacy Profile Environment for Children with ASD* (LANTER, 2008).

A. Coleta de dados

Para a coleta de dados com as professoras e com os familiares das crianças com TEA participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais a partir de um roteiro semiestruturado. A escolha pela entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que, por meio dela, existe a possibilidade de introduzir novos questionamentos que podem valorizar a realização da entrevista e o conteúdo das respostas (TRIVIÑOS, 1992). Ademais, segundo Lüdke e André (1986), entre os variados procedimentos de coleta, a entrevista apresenta grande vantagem, pois proporciona maior interação e aproximação entre o pesquisador e o entrevistado.

As entrevistas tiveram duração de uma hora com cada participante (professoras e familiares). Nas entrevistas com as professoras, foram coletadas, primeiramente, informações pessoais, como idade, gênero, formação (pós-graduação, incluindo habilitações, especializações ou pós-graduação *stricto sensu*), tempo de docência e experiência com educação inclusiva, além de informações sobre os alunos com TEA matriculados em sua turma (APÊNDICE E).

Os dados dos familiares participantes da pesquisa foram obtidos também por meio de entrevistas individuais, realizadas na escola, por meio das quais foram coletadas informações referentes ao perfil de leitura das famílias, ao perfil das crianças e dados acerca da história de vida e rotinas de leituras (APÊNDICE H).

A caracterização dos alunos foi realizada durante as visitas à escola, a qual passou informações referentes aos alunos a partir dos registros em seus prontuários, nos quais também constavam cópias de laudos médicos, comprovando o diagnóstico de TEA, e também características dos alunos participantes, como, gênero, idade, ano no qual estão matriculados e o período que frequentam a escola (APÊNDICE J). Os alunos participantes foram denominados nesta pesquisa por A1 e A2.

B. Perfil de Leitura dos Mediadores (familiares e professores), adaptação de Retratos da Leitura (2016)

Já a segunda parte da entrevista foi direcionada ao perfil leitor das professoras. Para traçar esse panorama, tomaram-se como base algumas das perguntas da pesquisa “Retratos da Leitura”, a partir do Questionário sobre o Perfil de Leitura dos Mediadores (professores), adaptação de Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) (APÊNDICE B).

Traçou-se o perfil de leitura desse grupo, porque se acredita que, se os mediadores da leitura (familiares e professoras) são leitores, têm livros em casa e dispõem de momentos de leitura estarão aptos a realizar atividades direcionadas ao letramento emergente das crianças. Isso porque, segundo Grazioli e Coenga (2014, p. 191), o professor que deseja formar leitores e promover a leitura em sala de aula precisa se perguntar antes: “como me tornei leitor? Como descobri o interesse pela leitura? Qual a experiência de leitura que eu tenho que partilhar com os outros?”, já que não há como desenvolver vínculos por meio da leitura, se o mediador não apresenta interesse pela leitura e autoconhecimento. A falta dessas características acaba refletindo diretamente nos baixos índices de outras pesquisas do gênero, que mostram um descaso com a leitura.

C. Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE (1998), adaptada por Fernandes (2002))

A escala de letramento emergente foi utilizada para caracterizar as habilidades de letramento emergente de crianças antes da intervenção. Essa escala foi adaptada por Fernandes (2002) para crianças brasileiras, a partir do original em inglês de Saint Laurent, Giasson e Couture (1998), que propuseram a aplicação do programa de letramento emergente no lar das crianças. A escala é composta por 12 itens (APÊNDICE C)

D. HELPA- *Home Emergent Literacy Profile Environment for Children with ASD* (Lanter, 2014) / (Perfil de Letramento Emergente no Lar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA))

Para avaliar de maneira indireta as habilidades emergentes de leitura, escrita e motivação para a leitura de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), utilizou-se uma adaptação do *Checklist Home Emergent Literacy Profile for Children with ASD* (HELPA) (LANTER, 2014, APUD WALTER, 2017, p. 70 (Perfil de Letramento Emergente no Lar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)), que pode ser visualizada no Quadro 4.

Quadro 5 - Habilidades de leitura e escrita descrita por familiares- HELPA

ASPECTOS QUESTIONADOS:	(S)SIM	(T) TALVEZ	(N)	A1	A2
NÃO					

Identificação dos nomes das letras (a criança pode identificar qualquer nome de letra)		
Correspondência letra-som (identificar os sons de qualquer letra)		
Palavras/frases do ambiente (Reconhecer linguagem escrita num ambiente natural)		
CONCEITOS DA LEITURA-ESCRITA		
Aponta a palavra impressa (apontar para às palavras e pede para o adulto que as leia)		
Segue orientação da palavra impressa (saber a orientação de leitura-escrita do Português - esquerda para direita)		
Vira página uma por vez		
Acompanha a palavra impressa com o dedo (da esquerda para a direita)		
Funções da palavra impressa (saber por que as pessoas leem e escrevem)		
Identifica a palavra como uma mensagem (diferenciar quando o mediador lê o texto e quando está contando uma estória de forma oral)		
Leitura de faz de conta (narrar o texto para si ou para outros)		
ESCRITA EMERGENTE		
Escreve letras (escrita espontânea sem um modelo)		
Escreve palavras		
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
Rima (produz uma cadeia de sons ou palavras que combinam, de forma espontânea)		
Manipulação dos fonemas (identificar uma palavra ao ouvir os sons de maneira isolada)		

Fonte: Lanter et al. (2014): Emergent Literacy in Children with Autism

(2) Momento de Leitura com os Professores e Familiares:

Antes de iniciar a leitura, os familiares e os professores foram instruídos para que a contação de histórias às crianças com TEA ocorresse de forma espontânea (sem intervenção da pesquisadora). Em conjunto, os familiares, os professores e a pesquisadora escolheram livros, que as crianças já conheciam e que tivessem um enredo simples e interessante, contendo ilustrações que pudessem facilitar a realização das perguntas sobre as personagens.

A consigna foi de que cada livro deveria ser lido, pelo menos, duas vezes semanais. Optou-se pelos livros (1) O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, de Wood Audrey/Wood Don, da Editora Brinque-book (2012); e (2) Boa noite Ursinho, de Melanie Joyce, da Editora Ciranda Cultural (2014).

As sessões foram videogravadas para análise. Elas foram realizadas na escola com os professores e com os familiares. A pesquisadora fez a mediação.

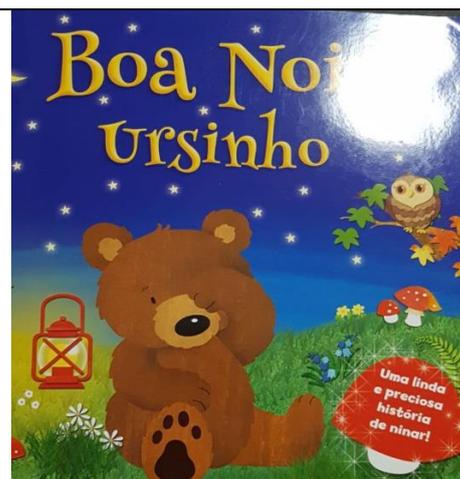
(3) Prática de Leitura com Programa RECALL

O Programa Recall é uma proposta de adaptação de leitura com uso de um roteiro de perguntas com o objetivo de instigar a imaginação e o entendimento da criança. Para a efetivação do programa, foram realizados quatro encontros com os familiares e os professores das crianças com TEA, mediados pela pesquisadora, a qual detalhou como seria a prática de leitura com o programa Recall, para que pudessem utilizar as mesmas estratégias de prática de leitura em outros momentos em que a pesquisadora não estivesse presente.

Optou-se por iniciar com o livro (1). O livro (2) os professores e as famílias utilizariam nas práticas de leitura em casa. Assim, a primeira parte da explicação foi direcionada ao Roteiro de Perguntas para cada livro.



Imagem do livro (1): O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, de Wood Audrey/Wood Don, da Editora Brinque-book, 2012;



Livro (2):Boa noite Ursinho, de Melanie Joyce, da Editora Ciranda Cultural, 2014;

Desse modo, foram desenvolvidos dois roteiros, sendo que um deles contemplou perguntas que começaram com as palavras: “Que, Quem, Onde, Quando, Qual a cor, Como, Por que”, objetivando a nomeação dos substantivos, verbos, etc. e o segundo contemplou estratégias de perguntas do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”, considerando uma pergunta por página (livro aberto).

A segunda parte do encontro foi dedicada às orientações de utilização das estratégias do Programa Recall, que indicam a leitura de cada página com o auxílio do roteiro de perguntas para verificar se a criança responde adequadamente, entretanto, se a criança não conseguir responder ou se responder à pergunta de maneira equivocada, o contador deverá utilizar um tipo de leitura denominado estratégia PEEP (Prompt, Evaluate, Expand, Praise), ou seja, um protocolo com ajudas visuais estruturadas. O protocolo, cujo nome vem do inglês, propõe que se forneçam dicas (Prompt), que se avalie a resposta dada (Evaluate), que, em seguida, se expanda a resposta (Expand) e que se finalize com um elogio (Praise).

Assim, por meio de um estímulo inicial, iniciou-se a contação a partir de uma pergunta. Foi explicado que, se a criança respondesse de maneira equivocada, deveria ser utilizado o recurso de apoio visual, contendo três imagens (uma das opções correspondendo à resposta correta). Se, mesmo assim, não obtivessem sucesso, uma das imagens deveria ser coberta, convertendo o instrumento em uma opção binária. Se, usando todos esses recursos não obtivessem a resposta esperada, deveriam apresentar um ‘modelo direto’, e solicitar que a criança repetisse o modelo. Entretanto, se a criança não conseguisse imitar o modelo nem

apontar para a resposta correta, então deveriam pegar a mão da criança e colocá-la sobre a imagem correspondente à resposta adequada (WALTER, 2017).



Durante os encontros realizados na escola para a prática de leitura, foram observados alguns detalhes que levaram a pesquisadora a salientar a relevância de o mediador de leitura (Professor/Familiar) sempre expandir a resposta, parafraseando e ampliando, para depois reforçar. Desse modo, foram formulados diferentes tipos de perguntas de fato e inferências, seguindo o modelo de CROWD-Completion (Completar, Recall (Evocar), Open end (Final Aberto), WH (Qu), Distancing (Distanciamento) (WALTER, 2017, apud HOGAN et al., 2011; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; WHALON et al., 2013).

Com base nesse modelo de leitura dialógica, isto é, uma contação de história com a participação de um mediador, conforme Walter (2017 apud WHITEHURST, 2003), foram utilizados, neste trabalho, os minilivros confeccionados em papel e plastificados, unidos por uma argola. Foram usados, além disso, os desenhos em preto e branco do “Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), fixados por velcro, conforme pode ser visto na Figura 1- Roteiro de Perguntas:

.Figura 1- Roteiro de Perguntas

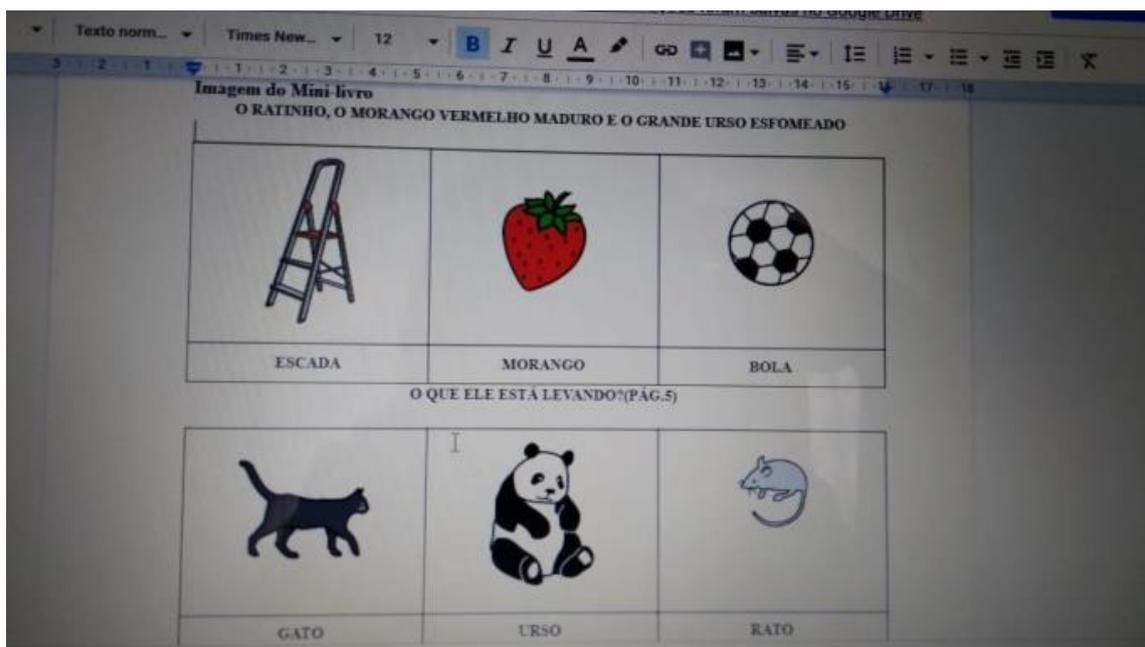


Imagem da seleção das imagens e roteiro de perguntas para o minivivro (1)

Fonte: autoria própria

(4) Avaliação do Programa RECALL

Para avaliar o programa *RECALL*, foram considerados os registros feitos em diário de campo e uma entrevista semiestruturada aberta, a fim de verificar as habilidades comunicativas das crianças após a utilização das práticas de leitura mediada pelos professores, pelos familiares e pela pesquisadora.

3.4 Local da pesquisa, Materiais e Equipamentos

As entrevistas com as professoras e com os familiares foram realizadas na EMEI na qual as crianças A1 e A2 estão matriculadas. A escola localiza-se na periferia de uma cidade do Vale do Sinos/RS. Lá são atendidas crianças que frequentam creche e pré-escola. O estabelecimento possui 9 salas de aulas, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), cozinha, biblioteca, parque infantil, parque aberto e coberto, berçário, banheiros adaptados, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado e lavanderia, sendo composta por 34 funcionários. A escola é referência no município no que tange ao atendimento inclusivo. Lá estavam sendo atendidas, no ano de 2018, três crianças com diagnóstico de TEA com laudo, sendo que outras estão em avaliação por apresentarem sintomas do transtorno.

Para a obtenção dos dados, foram utilizados os seguintes materiais: caderno para registro das observações e entrevistas, um gravador de áudio para a gravação das entrevistas com as professoras e com os familiares, um celular para a videogravação e um computador para a realização da análise e transcrição das entrevistas.

3.5 Etapas da pesquisa

Foram coletados dados para a montagem do nível de letramento emergente das crianças participantes com base na Escala de Letramento Emergente. Essa coleta foi realizada por meio de contação de histórias, por ser uma estratégia muito utilizada em sala de aula, em rodas de leitura, por meio de leitura compartilhada ou simplesmente manuseando livros. Trata-se de um momento importante por proporcionar o desenvolvimento de habilidades, como: saber ouvir, interpretar, argumentar e posicionar-se diante de algum fato.

A observação desses momentos é relevante, conforme Vianna (2003), porque são eficazes para o estudo e a análise de situações-problema em um determinado contexto e também para a coleta de dados de origem não verbal. Para facilitar o preenchimento da escala de letramento emergente, as horas do conto foram gravadas, para que as imagens pudessem ser analisadas pela pesquisadora posteriormente.

Por fim, foram elaboradas as sugestões de roteiro de perguntas para a prática de leitura, junto com os familiares, professores e a pesquisadora, para o desenvolvimento do letramento emergente das crianças com uso do Programa Recall. Concluída a descrição da metodologia utilizada para a realização do trabalho, na sequência, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados coletados.

Quadro 4: Resumo Dos Instrumentos Utilizados

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PARTICIPANTES
A. Coleta de dados	Verificar características dos participantes	Crianças com TEA Familiares (Pai, mãe, irmãos) Professores
B. Perfil de Leitura	Verificar o Perfil de Leitura	familiares e professores
C. Escala de Letramento Emergente	Verificar o nível de letramento emergente	Crianças com TEA
D. HELPA	Avaliar o nível de letramento emergente em casa	Familiares (Pai, mãe, irmãos)

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências. Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso. (TERZI, 1995, p.94)

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados coletados. Os resultados referem-se aos dados coletados por meio dos quatro instrumentos utilizados: (A) entrevista semiestruturada, (b) perfil de leitura dos mediadores (familiares e professores), adaptação de Retratos da Leitura (2016), (C) Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998, adaptada por FERNANDES, 2002), (D) HELPA- *Home Emergent Literacy Profile Environment for Children with ASD* (LANTER, 2014).

Na primeira parte, avaliaram-se os resultados da (A) entrevista semiestruturada com as professoras, para coletar informações pessoais. As participantes docentes são do gênero feminino: P1 tem 36 anos e P2 53 anos. A professora P1 cursou magistério e graduação em Pedagogia e P2 também cursou magistério e graduação em Pedagogia e possui especialização em Psicomotricidade. Ambas possuem experiência em docência, sendo que P1 atua há 8 anos no magistério e P2 há 15 anos. No entanto, em relação à experiência com alunos de inclusão, P1 tem experiência de 3 anos e P2 4 anos. Os resultados para a parte da entrevista direcionada ao (B) perfil de leitura dos mediadores (professoras), adaptação de Retratos da Leitura (2016), podem ser visualizados no Apêndice F.

Ao questionar as professoras sobre se gostavam de ler, ambas responderam que sim. A participante P1 relatou que quem influenciou seu gosto pela leitura foram os irmãos e suas professoras. A participante P2 respondeu que ninguém em especial teve influência sobre seu gosto pela leitura. Sobre o último livro lido, a participante P1 relatou que está lendo “Cidades de Papel”, de John Green, e P2 está lendo, “A última música”, porém, não lembrou do nome do autor, ambas relatam que possuem o livro que estão lendo em casa e que possuem também outros livros em casa. Em relação ao significado de leitura, a entrevistada P1 relatou que, para ela, ler significa prazer. E, para P2, ler significa obter conhecimento e informação, elas leem, respectivamente, por gosto e por interesse pessoal. Além disso, P1 relatou que lê para se distrair e por motivos profissionais.

Sobre o conhecimento e o uso do e-book (livro digital), P1 respondeu que já ouviu falar sobre e que já usou um livro digital, enquanto P2 desconhece essa tecnologia. Quando perguntadas sobre o hábito de ler para outras pessoas ou para alunos, ambas confirmaram que têm o hábito de ler e que solicitam a participação do interlocutor por meio de comentários. Ambas relataram que não fazem registros das atividades depois da contação da história, mas têm o hábito de (re)contar a mesma história, sempre que solicitadas pelas crianças. Esses resultados mostram que, intuitivamente, as professoras já utilizam um dos requisitos das atividades de desenvolvimento do letramento emergente, que é o (re)contar histórias.

Os resultados obtidos por meio das entrevistas com os familiares das crianças com TEA participantes da pesquisa, como informações referentes ao (B) perfil de leitura dos mediadores (familiares), podem ser visualizados no APÊNDICE G. As entrevistas realizadas com as famílias das crianças com TEA também seguiram as perguntas da pesquisa “Retratos da Leitura”. Os participantes foram identificados como familiares dos alunos F-A1 e F-A2.

O familiar de F-A1 que participou da pesquisa foi a mãe (38) e o familiar de F-A2 foi a irmã mais velha (26), pois a menina tem uma irmã gêmea que é cadeirante, a qual necessita de maiores cuidados da mãe. Em relação ao grau de instrução, F-A1 é especialista em educação e F-A2 tem nível superior (em andamento). Ambas responderam que gostam de ler, sendo que, ao serem questionadas sobre se alguém influenciou seu gosto pela leitura, F-A1 respondeu que foi uma professora e F-A2 disse que foi a prima.

Sobre o último livro lido ou que estão lendo e sobre o autor desse livro, F-A1 disse que costuma ler livros relacionados ao autismo e está lendo o livro “Do outro lado”, de Augusto Cury; enquanto F-A2 respondeu que está lendo “Hoje eu venci o câncer”, de David Coimbra. Ambas responderam que o livro que estão lendo está em sua casa e que possuem outros livros em casa. O significado de leitura para ambas é “conhecimento”, porém F-A2 complementou dizendo que também é “compartilhamento de experiências”. F-A1 lê para se distrair e F-A2 disse que lê por “gosto/interesse pessoal”. Ambas responderam que já ouviram falar sobre livros digitais/*e-books* e que também já os utilizaram para leitura.

Em relação ao hábito de contar histórias para outras pessoas, F-A1 respondeu que tem o hábito de ler para seu filho e para seus alunos e F-A2 disse que conta histórias para sua irmã. Sobre a participação durante a contação, F-A1 disse que seu filho não participa, já F-A2 respondeu que sua irmã participa, completando a história e fazendo questionamentos. Após a contação, F-A1 respondeu que são realizados desenhos como forma de registro e F-A2 disse que não é realizado nenhum registro após a contação. Mas ambas as famílias relataram que têm o hábito de (re) contar a mesma história para as crianças.

Destaca-se que as crianças participantes da pesquisa vivem em um ambiente letrado e estão expostas à contação de histórias e ao manuseio de livros, conforme relatos dos familiares, mas não é mensurada a qualidade da participação na contação das histórias.

As informações obtidas com a escola, no que tange à caracterização dos alunos a partir dos registros em seus prontuários, serviram para completar a (C) Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998, adaptada por FERNANDES, 2002), e o instrumento (D) HELPA- *Home Emergent Literacy Profile Environment for Children with ASD* (LANTER, 2014), são analisados no decorrer desta sessão.

As entrevistas foram realizadas com as famílias com o intuito de criar um histórico das crianças (Apêndice H). Optou-se por realizar duas avaliações com as crianças, uma em relação às modalidades de comunicação e outra sobre as habilidades de pré-leitura, por meio da escala de letramento. A recepção dessas informações depende da qualidade do desenvolvimento, principalmente no que tange aos precursores de linguagem (olhar, sorriso responsivo, movimentos antecipatórios, atenção conjunta e compartilhada, uso do dedo indicador - apontar declarativo e imperativo, imitação, entre outros), que ocupam uma pré-condição indispensável ao desenvolvimento da leitura e da escrita, ocorrendo de forma, muitas vezes, não linear em caso de TEA (CLARK, 1978; LAMPREIA, 2005).

Para essa etapa, foi feita uma análise a partir dos registros da escola e das gravações e da avaliação da escala de letramento emergente (APÊNDICE I). A caracterização das formas de comunicação e de interação das crianças com TEA é relevante, porque não há como determinar um padrão linguístico, por causa das diversas dificuldades na comunicação social apresentadas pelas crianças e por causa da heterogeneidade das características do transtorno.

O aluno A1 é do sexo masculino, tem 5 anos e 9 meses, apresenta laudo CID F84.0 (Autismo Infantil-Nível leve), frequenta o Pré-2B em turno integral. Em relação à modalidade de comunicação, A1 apresenta característica verbal: fala (com simplificações fonológicas); expressão facial recíproca, riso, choro, olhar direcionado, gestos indicativos, linguagem corporal (aproximação, acenar, apontar, balançar cabeça em negação ou afirmação). A2 é do sexo feminino, tem 5 anos e 11 meses, apresenta laudo CID F84.0 (Autismo Infantil-Nível leve), porém, está em reavaliação neuropediátrica. A menina está matriculada no turno da tarde no Pré-2B. Sobre a modalidade de comunicação, A2 apresenta comunicação verbal e não verbal: fala (com simplificações fonológicas); expressão facial recíproca, riso, choro, olhar direcionado, gestos indicativos, linguagem corporal (aproximação, acenar, apontar, balançar cabeça em negação ou afirmação).

Conforme Serra (2018), Hobson (2002) e Osterling e Dawson (1994), desde o nascimento, o ser humano está emocionalmente ligado às pessoas que o cercam e vai desenvolvendo a aptidão para a interação comunicativa através de expressões faciais e de comportamentos respondentes para os cuidadores diante de suas ações. Sendo assim, “a qualidade da comunicação e não apenas a presença da comunicação pré-verbal e verbal do sujeito com TEA é uma condição importante para aprender a ler e escrever” (SERRA, 2018, p. 36). Nota-se que os participantes A1 e A2 apresentam déficits na área da comunicação, que são típicos do TEA, conforme dados apresentados na (C) Escala de Letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COUTURE, 1998 adaptada por FERNANDES, 2002). No entanto, se for feita uma intervenção precoce direcionada ao letramento emergente, esses sintomas tendem a ser amenizados.

A escala de letramento emergente apresenta uma pontuação que pode variar entre 0 e 65 pontos. A1 apresenta índice mediano de letramento, enquanto A2 apresenta um índice baixo, relacionado a pouco letramento. Entretanto, é relevante observar que o objetivo desta prática foi obter mais informações sobre cada item avaliado e não apenas verificar a totalidade do escore. Outros dados relevantes são as habilidades emergentes de leitura, de escrita e de motivação para a leitura, que foram obtidos por meio do (C) *HELPA- Home Emergent Literacy Profile Environment for Children with ASD*, Lanter, (2014), que permitiu avaliar duas áreas relevantes: (1) motivação para leitura-escrita e o (2) ambiente de leitura e escrita (WALTER, 2017, p.70). Os resultados dessa avaliação podem ser visualizados no Quadro 6.

Quadro 6- Resultados: Habilidades de leitura e escrita descrita por familiares- HELPA

ASPECTOS QUESTIONADOS:(S) SIM (T) TALVEZ (N) NÃO	A1	A2
Identificação dos nomes das letras (a criança pode identificar qualquer nome de letra)	S	T
Correspondência letra-som (identificar os sons de qualquer letra)	S	T
Palavras/frases do ambiente (Reconhecer linguagem escrita num ambiente natural)	S	S
CONCEITOS DA LEITURA-ESCRITA		

Aponta a palavra impressa (apontar para às palavras e pede para o adulto que as leia)	T	T
Segue orientação da palavra impressa (saber a orientação de leitura-escrita do Português - esquerda para direita)	S	T
Vira uma página por vez	S	S
Acompanha a palavra impressa com o dedo (da esquerda para a direita)	S	S
Funções da palavra impressa (saber por que as pessoas leem e escrevem)	T	T
Identifica a palavra como uma mensagem (diferenciar quando o mediador lê o texto e quando está contando uma estória de forma oral)	S	T
Leitura de faz de conta (narrar o texto para si ou para outros)	S	N
ESCRITA EMERGENTE		
Escreve letras (escrita espontânea sem um modelo)	S	N
Escreve palavras	S	N
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
Rima (produz uma cadeia de sons ou palavras que combinam, de forma espontânea)	T	N
Manipulação dos fonemas (identificar uma palavra ao ouvir os sons de maneira isolada)	S	N

Fonte: Lanter et al. (2014): Emergent Literacy in Children with Autism

Observando-se o Quadro7, verifica-se que, com base na descrição dos familiares em relação ao comportamento, A1 apresenta um nível de letramento emergente mais desenvolvido em comparação com o da colega A2.

4.1 Momento de Leitura com os Professores e Familiares

As sessões de contação de histórias foram realizadas na residência das crianças e na escola e foram videogravadas. Após a escolha dos livros, utilizou-se consigna de que os livros deveriam ser lidos duas vezes cada um, porém, em dias distintos, para que as crianças fossem se familiarizando com as histórias.

Ao analisar os momentos de leitura, em ambos os ambientes, notou-se que A1 e A2 não são instigados a participarem da contação, isto é, não são feitas perguntas sobre a história, além disso, não foi possível verificar se realmente entenderam o enredo que foi lido a partir das observações que foram realizadas, pois não há o hábito de fazer perguntas às crianças sobre a história lida, geralmente é feita apenas atividades de leitura deleite. O contato com a linguagem escrita e a interação com a leitura do mediador com as crianças influenciam o desenvolvimento que compõem o letramento emergente (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 2005).

Ao analisar a contação da história “Boa noite Ursinho, de Melanie Joyce”, observou-se que A1 apresenta ecolalia, pois repete os trechos que a mãe conta:

Mãe: A mamãe urso disse: Vamos, ursinho, está na hora de dormir! Vamos para casa! Está na hora de dormir.

A1: O ursinho vai dormir, o passarinho vai dormir, a abelha vai dormir, vai dormir, vai dormir [...] (REGISTRO DE CAMPO, VALE DO SINOS (RS), 6/12/2018).

A ecolalia é, por vezes, uma forma de indicar a não compreensão de um enunciado verbal (VIOLETTE; SWISHER, 1992). O mesmo pode ser percebido na contação de histórias na escola para A2. A menina ficou sentada no colo da professora auxiliar durante a contação de história para a turma. Nesse momento, A2 apresentou um comportamento distante do que estava ocorrendo, pois, ora ficou olhando para a janela, ora apresentou estereotípias, com *flapping* (movimento de balançar as mãos). (REGISTRO DE CAMPO, VALE DO SINOS (RS), 13/12/2018).

Em relação aos níveis de letramento pode-se observar que em comparação ao instrumento HELPA, ambas crianças demonstraram diferenças ao nível da escala de letramento emergente. Por exemplo no instrumento HELPA, foi respondido pela irmã de A2 que em relação à “CONCEITOS DA LEITURA-ESCRITA”, que a menina já conseguia executar ao item: “Vira uma página por vez”. No entanto, ao verificar a Escala de letramento, ela não apresentou executar essa habilidade.

Em relação à ESCRITA EMERGENTE, a mãe do menino A1 relatou que ele executava a função “Escreve palavras”, no entanto ao analisar a Escala de Letramento, ele não apresentou

essa habilidade. Nesse sentido, outras discordâncias em relação ao letramento emergente em casa (HELP) e a Escala de Letramento Emergente foram observadas, tanto para a execução das habilidades, quanto para a não execução, relaciona-se essas diferenças em relação as particularidades do TEA.

4.2 Prática de Leitura com Programa RECALL

Com intuito de utilizar o Programa RECALL, foram criados, para cada livro, dois roteiros, sendo que um deles contemplou perguntas que começavam com as palavras: “Que, Quem, Onde, Quando, Qual a cor, Como, Por que”, objetivando a nomeação dos substantivos e verbos, , enquanto o segundo roteiro contemplava estratégias de perguntas do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”, considerando uma pergunta por página (livro aberto), conforme já descrito anteriormente.

Após instruir os professores e familiares, foi realizada a prática de leitura com o livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de Wood Audrey/Wood Don, da Editora Brinque-book, 2012. Essa prática foi gravada. Notou-se, em ambas as práticas, que as crianças se sentiram mais motivadas para escutar a contação, não demonstraram estereotípias, como flapping de mão ou ecolalia, como ocorreu nas atividades de leitura realizada pelos familiares e professores sem o uso do programa de apoio.

Também foi possível observar que as orientações de utilização das estratégias do Programa RECALL foram seguidas, como, a leitura de cada página com o auxílio do roteiro de perguntas para verificar se a crianças respondiam adequadamente e, quando elas não conseguiam responder, foi utilizado o protocolo com ajudas visuais estruturadas *PEEP* (*Prompt, Evaluate, Expand, Praise*). Observou-se que houve tentativas de interação nas contações de história. Observou-se também para que A2 participasse de maneira mais efetiva, foi necessário utilizar o protocolo de ajudas visuais, pois demonstrou menos interação espontânea com a atividade, enquanto A1 utilizou apenas uma vez a ajuda visual, apresentando uma interação mais efetiva.

A avaliação do programa RECALL foi feita a partir dos registros em diário de campo e da entrevista semiestruturada livre, a fim de verificar as habilidades comunicativas das crianças após a utilização das atividades de letramento emergente com o Programa RECALL. Os mediadores, familiares e professores, reportaram, de maneira geral, que as crianças

apresentaram-se mais motivadas para escutar as histórias, o que não acontecia antes. Além disso, conseguiram observar tentativa de participação ativa na contação.

Vale destacar que esse tipo de intervenção desenvolve a atenção compartilhada no caso das crianças com TEA, que apresentam dificuldades (Whalon et. al, 2003). Desse modo, as perguntas baseadas na leitura dialógica em conjunto com o Recall auxiliam no desenvolvimento de habilidades de atenção compartilhada, reciprocidade social e comunicação (WALTER, 2017). A partir dessa experiência, tanto os professores quanto os familiares mostraram-se motivados a utilizar mais vezes as propostas de atividades personalizadas de intervenção precoce voltadas ao desenvolvimento do letramento emergente das crianças com TEA por meio da leitura dialógica (Programa RECALL), em casa e na escola, construindo assim um ambiente letrado de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura mediada pelos professores e familiares é uma oportunidade das crianças com TEA desenvolverem o letramento emergente. Pois, a aquisição da leitura é melhor compreendida como um *continuum* desenvolvimental, com suas origens no início da infância e estendendo-se até o início da escolarização formal, desse modo, pressupõe uma aquisição gradual de múltiplos conhecimentos e habilidades de pré-leitura e pré-escrita, importantes para que a aquisição das habilidades formais de leitura ocorra de forma bem-sucedida (SULZBY; TEALE, 1991).

É fato que o entendimento sobre a evolução dos aspectos relacionados à leitura e escrita de crianças pré-escolares com TEA são um paradigma desafiador tanto para professores quanto para familiares, uma vez que, na Educação Infantil, o comportamento de leitura de faz de conta emerge de maneira natural, no entanto, para as crianças com TEA não ocorre da mesma maneira. Essas crianças precisam de muito mais estímulos até alcançarem o nível esperado de entendimento e socialização com a leitura. Conforme pesquisas de Sulzby e Teale (1991), esses comportamentos são importantes precursores e preditores do êxito na etapa de aquisição das aprendizagens formais de leitura e escrita.

Por essa razão, considera-se relevante o uso de atividades de contação de histórias por meio da leitura compartilhada, no caso, usando o programa RECALL, que também pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o que é primordial durante o processo de alfabetização, porque pode contribuir com a promoção da alfabetização de crianças com TEA. Porém, nem sempre os pais/familiares e/ou as escolas estão preparados para desenvolver atividades que possam auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças com TEA. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder como familiares e professores de alunos da Educação Infantil de escolas municipais de uma cidade do Vale do Sinos/RS podem desenvolver habilidades de letramento emergente em atividades do cotidiano com crianças com TEA. Por meio de uma metodologia de estudo de multicasos, foi possível verificar que é possível iniciar de maneira precoce atividades de letramento emergente que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências que possam contribuir com o processo de

alfabetização de crianças com TEA, pois, em decorrência dos déficits que o transtorno causa, essas habilidades e competências precisam ser desenvolvidas precocemente.

Com este trabalho, foi possível obter um panorama geral, a partir da elaboração de um perfil das características das crianças participantes da pesquisa, por meio da aplicação da escala de letramento emergente, que avaliou o interesse das crianças por histórias, sua compreensão sobre o conceito e a função da escrita e, além disso, sua capacidade de manuseio de livros. A partir dos escores individuais, foram construídas propostas de atividades de leitura compartilhada, para que familiares e professores estivessem mais bem preparados para promover um ambiente letrado para essas crianças, visto que, ao analisar os momentos de leitura, notou-se que as crianças não eram instigadas a participarem da contação, ou seja, não eram realizadas perguntas sobre a história ao longo da narração, tampouco era possível verificar se realmente as crianças tinham um entendimento acerca do enredo.

A análise das imagens das contações de histórias realizadas após a formação dos pais e professores revela, no que tange ao aprendizado dos participantes da pesquisa, que é possível, desde a Educação Infantil, iniciar interações a partir da leitura compartilhada de forma sistemática. Chegou-se a essa conclusão porque, ao usar as estratégias de leitura compartilhada com o Programa Recall, notou-se que as duas crianças se mostraram mais motivadas para escutar a contação. Além disso, não se observaram mais as estereotípias de *flapping* de mão e ecolalia, que apareceram na atividade de leitura realizada pelos familiares e professores sem o uso do programa de apoio.

O estudo evidenciou que as atividades desenvolvidas na família e na Educação Infantil são muito significativas para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças. Esse grau, contudo, pode ainda ser aumentado, se, conforme foi visto no referencial teórico abordado na pesquisa, os mediadores letrados (familiares e professores) fizerem uso de mais tecnologias para a interação com as crianças, usando diversas mídias e expondo-as a diferentes suportes e usos da escrita, o que também pode influenciar positivamente no processo de alfabetização, uma vez que o contato com meio letrado possibilitará uma vivência com a cultura, com o sistema de escrita e de seus usos, sem deixar de lado o lúdico.

Nesse sentido, este estudo reafirmou resultados de pesquisas anteriores como os de Fernandes (2012), Lanter (2014) e Walter (2017), isto é, atividades significativas contribuem para o desenvolvimento do letramento emergente de crianças com TEA, principalmente porque a intervenção precoce auxiliará posteriormente quando estiverem no processo de alfabetização.

Por fim, os resultados da pesquisa indicaram também outras contribuições, como a necessidade de estudos mais aprofundados, que envolvam um grupo maior de crianças, fazendo um estudo longitudinal, acompanhando as crianças da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, com um grupo controle e outro experimental, visando à oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças, que permita uma imersão desafiadora e prazerosa no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

- APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5, 5ª Edição, Artmed, 2013.
- ARASAAC. **Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa**. Disponível em: <http://www.arasaac.org/>. Acesso em dezembro/2018.
- ASHA-American Speech-Language-Hearing Association. **Childhood Apraxia of Speech: [Technical Report]** Ad Hoc Committee on Apraxia of Speech in Children, Rockville Pike, MD:Disponível em: <https://www.asha.org/policy/TR2007-00278/> ASHA.(2018).
- BARBOSA, Esmeralda Aparecida de Oliveira. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2014. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BARON-COHEN, S; LESLIE, A.M; FRITH, U. **Does the autistic child have a “theory of mind”?** Cognition, v. 21, p.37-46,1985.
- BARON-COHEN, S. **Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism**. British Journal of Developmental Psychology, v 7, p. 113-127, 1989.
- BARRERA, S. D. RIBEIRO, I. & VIANA, F. L. DECOLE: **Desenvolvendo competências de letramento emergente na Educação Infantil**, Porto Alegre: Penso. 2017
- BECKER F. **Modelos pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. In: Silva LH, Azevedo CJ. Paixão de Aprender II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BLEULER, Eugen. **Dementia Praecox ou o grupo das esquizofrenias**. Lisboa: Edição portuguesa – Climepsi editores, 2005.
- BOSA, Cleonice. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. Psicologia: Reflexão e crítica, v.15, p. 77-88. Porto Alegre, 2002.
- BRANDE A.C.; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n42. p.43-56, 2012.
- BNCC. 2015 (7 de Fevereiro de 2015). **Base Nacional Comum Curricular**. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>
- BRASIL. **A educação do deficiente no Brasil - dos primórdios até o século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 18/09/2017

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____, **Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,** 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.> Acesso em 07 jun. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069,** de 13 de julho de 1990.

_____. **INEP. Censo Escolar, 2017.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 30 agosto, 2017.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRAZIL SPECIALISTERNE. **A prevalência do autismo continua crescendo**. 2018. Disponível em <http://br.specialisterne.com/2018/05/10/prevalencia-autismo-continua-crescendo/>. Acessado em 10/12/2018.

BUTMAN, J & ALLEGRI, R. A. **Cognição social e o córtex cerebral**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 2, 275-279. 2001

CAMARGO, S.P.H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis. v. 21. N.1, p.65-74. 2012

CAMPELLO, C. Para além do espelho d'água: língua e leitura na escola. In: COELHO, L.M. (org.) **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTRO, R.C.M.D. **Vozes no silêncio: Um grupo de formação crítico-reflexiva de professores de alunos com autismo**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 2, n.21, p.123-163, 2005.

CLAY, M. M. **The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures**. Portsmouth, NH: Heinemann. 1966, 1985.

CONTI, Lilian Maria Carminato; DE ROSE, Tânia Maria Santana; BARBOSA, Esmeralda Aparecida de Oliveira. **Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. 2013.

CONTI, Lilian Maria Carminato. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. **Inclusão escolar e avaliação do letramento emergente e consciência fonológica de alunos com deficiência intelectual**. Londrina, Anais-p. 3647-3657. 2013

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DAMIÃO, F.L.S.; PERISSINOTO J.; CHIARI, B, M. Estudo longitudinal da atenção compartilhada em crianças autistas não verbais. **Rev. CEFAC**, v. 11 n. 4, p. 587-897, out/dez 2009.

DA SILVA; ROSSI, 2013; OLIVEIRA; BONAMINO, 2015).

DAWSON, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., et al. **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model.** *Pediatrics*, 125(1), e17–e23. 2010.

DE ROSE, T.M.S. **Adaptação e avaliação do levantamento diagnóstico de leitura e escrita de Clay.** In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 28., 1998, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: SBP, 1998. p. 161-162.

DE ROSE, T.M.S. **Compreensão de leitura: ensino e conhecimento.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FACION, J. R. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo.** Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2005.

_____. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2013.

FAILLA, ZOARA(org.). **Retratos da leitura no Brasil.** 4ª edição. Pró-Livro: São Paulo-SP. 2016. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em setembro/2019

FERNANDES, A.V., NEVES, J.V.A. & SCARAFICCI, R. **Autismo.** Instituto de Computação. Universidade Estadual de Campinas. 2006

FERNANDES, A. V.; NEVES, J. V. A. e RAFAEL A. **Autismo.** Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, L. **Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo.** 2002, 133f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FIERRO, A. **Os alunos com deficiência mental.** In: COOL, C; MARCHESI, A.;

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infante juvenil e leitura: novas dimensões e configurações.** Erechim: Habilis, 2014.

PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ed. Porto Alegre: Artmed, Vol. 3, p. 193-214. 2004.

FREITAS, G. C. M. **Sobre a consciência fonológica.** In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Aquisição Fonológica do Português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.* Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 179-192.

- FRITH, U. **A new perspective in research on Autism**. (In:) ARAPIS (Eds.). Contributions à la recherche scientifique sur autism: aspects cognitive. Paris: Association pour la Recherche sur l'Autisme et les Psychoses Infantiles, 1984.
- GATELY, S. Facilitating Reading Comprehension for Students with Autism Spectrum Disorders. **Teaching Exceptional Children**, v 40, n3, p.40-45,2008.
- GILLBERG, C. **Autism and pervasive developmental disorders**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 1990, p. 99-119.
- GOMES PTM, Lima LHL, Bueno MKG, Araújo LA, Souza NM. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática**. J Pediatr [Internet]. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/jped/v91n2/pt_002_1-7557-jped-91-02-00111.pdf p.111-21.Acesso em janeiro de 2019.
- 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.
- HOWLIN, P., Magiati, I., & Charman, T. **Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism**. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114(1), 23–41, 2009.
- JUSTICE, L.M. & KADERAVEK, J.N. **Embedded-explicit emergent literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early child classroom**. Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 35, 212-228. 2004
- KANNER, L. Os **Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo**. (In:) P.S. Rocha (org.), Autismos. São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.
- _____. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.
- KATIMS, D. S. **Emergent literacy in early childhood special education: curriculum and instruction**. Topics in Early Childhood Special Education, v. 11, p. 147 - 157, 1991.
- _____. **Emergent of literacy in preschool children with disabilities**. Learning Disability Quarterly, v. 17, p. 58 - 69, 1994.
- _____. **Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation**. Education and training mental retardation and developmental, v. 36, n. 4, p. 363 - 372, 2001.
- _____. **Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis**. Education and training mental retardation and developmental disabilities, v. 35, n. 1, p. 3 - 17, mar. 2000.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KIRST, Nelson. (org.) **O que é autismo e como reconhecê-lo**. São Leopoldo: Oikos, 2015

- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: mercado da Letras, 1995.
- _____. Ângela B.. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.
- LAMPREIA, C. **Algumas considerações sobre a identificação precoce no autismo**. In: Temas em Educação Especial. São Carlos: EDUFSCar, 2005.
- _____. **A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo**. Estudos de Psicologia I, 24, 1, 105-114. 2007.
- _____. **Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista**: uma análise crítica. Psicologia em Estudo, 8, 1, p. 57-65. 2016
- LANTER, E, **Emergent Literacy Development In Children With Autism Spectrum Disorders**, Master of Speech Language Therapy. Massey University, Albany, New Zealand. 2014.
- MAINIERI, A. G. **A teoria da mente na vida diária de indivíduos autistas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia de Desenvolvimento)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- MANTOAN, M.T. **Inclusão escolar**: o que é? Porque? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2012.
- MEC. **Base nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 11 agosto,2018.
- MORAIS, A. G.; SILVA, A. **Consciência fonológica na Educação Infantil**: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Penso Editora. 2014
- MORAIS, J. LEITE, I.; KOLINSKY, R, **Entre a pré-leitura e a leitura hábil**: condições e patamares da aprendizagem: in MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. São Paulo: Penso, 2013.
- MUNDY, P.S.J.; TUCHMAN, R. Social and Nonsocial Factors in the Childhood Autism Rating Scale. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v,29, n.4, p. 307-17,1999.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Escrita e síndrome de Down**: eixo temático: formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Marília: UNESP, v. 5, n. 3, 2010a.

- POLITY E. **Dificuldade de Ensino**: que história é essa? Fonoaudiologia Atual. 2003.
- PORCIUNCULA, Rosa Angela Lameiro. **Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para a intervenção**. In: Neurologia e Aprendizagem- Abordagem multidisciplinar. Newra Tellechea Rotta, César Augusto Bridi Filho, Fabiane Romano de Souza Bridi (org.). Artmed: Porto Alegre. 2016.
- PORTO CC. **Semiologia Médica**. 6 eds. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2018.
- QUEIROZ, L. R. **Leitura dialógica**: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2017. xiii, 71 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- REICHOW, B. Overview of Meta-Analyses on Early Intensive Behavioral Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders. **J Autism Dev Disord**, 42: 512–520. 2012.
- RODRÍGUEZ-BARRIONUEVO, A.C; RODRÍGUEZ-VIVES, M.A. **Diagnóstico clínico del autismo**. Revista de Neurologia, n 34, p. S72-S77. 2002.
- ROGOSKI, B. N. **Leitura dialógica**: efeitos sobre recontos orais de crianças. 2018. ix, 52 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J. & COUTURE, C. Emergent literacy and intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, p.267-281.1998.
- SEABRA, A.G., DIAS, N.M. **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: Linguagem oral. v2. Memnon São Paulo, SP. 2012.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol. 92, nº 230, p. 148-165. Brasília, 2011.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25. Jan/Fev/Març/Abr, 2004.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.81. p. 143-160, dez.2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SULZBY, E.; TEALE, W. **Emergent literacy.** In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D. (Eds.) Handbook of reading research, v.2. p. 727-757, New York: Longman, 1991.

SULZBY, E. **Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study.** Reading Research Quarterly, 20, 448-458. 1985

TEALE, W.H., & SULZBY, E. **Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers.** In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), Emergent literacy: Writing and reading (pp. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex. 1986

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** Campinas: Pontes, 1995.

TFOUNI, L. V. **Perspectivas histórica e a-históricas do letramento.** Caderno de estudos linguísticos: revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 26,49. 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIOLETTE J.; SWISHER, L. Echolalic responses by a child with autism to four experimental conditions of sociolinguistic input. **Journal of Speech Language and Hearing Research.** v. 35, p.139-147, 1992.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. **Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, 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.316, 2009.

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.; 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, v.43, n.3, p.367-387, 2008.

WILLIAMS, C. **Emergent literacy of deaf children.** Journal of Deaf studies and deaf Education 9(4), 352-365. 2004

WILLIAMS, C. L. **The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children.** Reading Research Quarterly 2, 125-155. 1994

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO EMERGENTE

1. Contextualização do tema

Conforme índices do censo escolar, o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que frequentam as escolas regulares, tem crescido consideravelmente. Outro fato é que alunos, com características do TEA têm chegado cada vez mais cedo aos bancos escolares, devido às modificações das políticas públicas, porém muitos sem ter um laudo médico que comprove tais sintomas.

2. Justificativa e objetivos da pesquisa

Desde 2013, tornou-se obrigatória a frequência escolar das crianças a partir dos quatro anos de idade, o que intensificou o papel das instituições de ensino no processo diagnóstico do TEA.

Sabe-se que quanto mais cedo identificado, maiores as perspectivas de evolução do transtorno, assim a intervenção precoce e o desenvolvimento das competências e habilidades são de suma importância para o desenvolvimento do letramento. Isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes que são facilitadores da linguagem e da socialização, proporcionando a aprendizagem da leitura e da escrita, essenciais para o desenvolvimento do cidadão.

Neste sentido, esta pesquisa justifica-se socialmente, com base nos documentos oficiais que apontam crescente ampliação da oferta e do acesso de alunos com deficiências à educação regular, entretanto ainda são pouco satisfatórios os níveis de alfabetização e letramento ao final da educação básica, conforme últimos dados da Provinha Brasil (BRASIL, 2015). Torna-se relevante por buscar contribuições nesta área, já que apesar destes dados, há carência em pesquisas acadêmicas que apontem os desafios que os professores enfrentam em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva, bem como qual abordagem-pedagógica seguir que desenvolvam a alfabetização e letramento de alunos com TEA, de forma eficazes. Portanto, a presente pesquisa tem por objetivo apresentar aos professores de Educação Infantil ferramentas para identificação e intervenção precocemente que desenvolvam as competências de letramento emergente de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3. Procedimentos a serem utilizados

Para a realização da pesquisa, primeiramente, será feito uma entrevista com os professores e os familiares, dos alunos com TEA, para que se possa analisar os conhecimentos prévios. A partir desse diagnóstico, será explorada a Escala de Letramento Emergente, que é um conjunto de comportamentos e conhecimentos sobre leitura e escrita que acontecem no período entre o nascimento e a fase onde a criança torna-se capaz de escrever e ler de maneira convencional.

4. Desconforto ou riscos esperados

Não há nenhum desconforto ou risco a ser esperado nesta pesquisa. A identidade dos alunos que participarão da pesquisa será preservada. Nos trabalhos realizados a partir da pesquisa, o nome verdadeiro não será mencionado, ou seja, será substituído por uma letra (informante A, B ou C). O nome da escola também não será revelado.

5. Garantia de informações

Garante-se aos pais ou responsáveis pelo aluno o direito a informações sobre a pesquisa a qualquer momento.

6. Benefícios a serem obtidos

Os resultados obtidos trarão informações relevantes aos professores de Língua Portuguesa, na medida em que poderão refletir a respeito de como levar seus alunos a produzirem sentido tanto no texto lido quanto no texto produzido por eles, através do estudo de alguns elementos linguísticos.

7. Declaração

Declaro que fui informado sobre os objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim desejar.

A pesquisadora responsável pelo trabalho certificou-me de que minha identidade e a de meu filho/a serão preservadas e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Caso venha a ter novas perguntas sobre este estudo, sobre meus direitos como participante desta pesquisa, ou caso pense que meu filho/a está sendo prejudicado/a em função de sua participação na pesquisa, posso dirigir-me à pesquisadora a qualquer momento.

_____ / ____ / ____.

Assinatura do responsável

Viviane Cristina de Mattos Battistello –Mestranda em Letras na Universidade Feevale

Pesquisadora responsável – Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins, Professora do Curso de Letras da Universidade Feevale – Contato: rosel@feevale.br – 35868800 ramal 9017.

APÊNDICE B**Questionário sobre o Perfil de Leitura dos Mediadores (professores), adaptação de Retratos da Leitura no Brasil, (Failla,2016)**

Perfil de leitura-Professoras
Gosta de ler?
Alguém influenciou o gosto pela leitura? Quem?
Último livro lido ou que está lendo
Autor deste livro
Livro que está lendo está em sua casa?
Possui outros livros em casa?
Leitura significa
Frequência de leitura/ motivação para a leitura do livro atual: () gosto/interesse pessoal() motivo religioso() indicação da escola() para se distrair () motivo profissional() porque ganhou o livro
Já ouviu falar em livro digitais/e-books?
Já leu algum livro digital?
Possui hábito de contar histórias para outras pessoas/alunos?
A contação é participativa?
De que maneira?
É feito algum registro depois da contação?
Tem hábito de (re)contar a mesma história?

Questionário sobre o Perfil de Leitura dos Mediadores (familiares), adaptação de Retratos da Leitura, (2016)

Perguntas
Grau de Parentesco
Idade
Escolaridade
Gosta de ler?
Alguém influenciou o gosto pela leitura? Quem?
Último livro lido ou que está lendo?
Autor deste livro?
O livro que está lendo está em sua casa?
Possui outros livros em casa?
Leitura significa...
Frequência de leitura/ motivação para a leitura do livro atual: () gosto/interesse pessoal () motivo religioso () indicação da escola () para se distrair () motivo profissional () porque ganhou o livro
Já ouviu falar em livro digitais/e-books?
Já leu algum livro digital?
Possui hábito de contar histórias para outras pessoas/filhos/alunos?
A contação é participativa?
De que maneira?
É feito algum registro depois da contação?
Tem hábito de (re)contar a mesma história?

APÊNDICE C

Escala de Letramento Emergente-Saint-Laurent, Giasson e Couture, (1998), adaptada por Fernandes (2002)

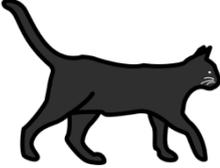
Componentes do Letramento Emergente	Escala	A1	A2
1) interesse em livros (mede o interesse espontâneo da criança por livros);	(0-3)		
2) interesse em ouvir uma história lida pelo mediador	(0-3)		
3) participação ativa durante a leitura (avalia os comentários sobre a história ou os desenhos da criança durante a leitura de história), as respostas às questões do mediador para perguntas que exigem predições sobre o texto, frases do texto e conexões com coisas já conhecidas);	(0-3)		
4) manipulação de livros (avalia a orientação e o manuseio de livros);	(0-5)		
5) co-orientação e leitura (avalia o conhecimento da criança sobre o texto impresso, como seguir o texto com o dedo em seu livro enquanto lê, um ponto é dado cada vez que a crianças aponta para o início do texto)	(0-3)		
6) conceitos relativos à escrita (esse item avalia os conhecimentos da criança sobre conceitos de letras, palavras e frases);	(0-3)		
7) relação entre palavra escrita e falada (três pares de palavras e três frases curtas são lidas para a criança e, após, é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica);	(0-3)		
8) funções da língua escrita (dez figuras são mostradas para a criança, a quem é pedido que indique em qual figura há escrita);	(0-10)		
9) leitura de palavras comuns no ambiente;	(0-10)		
10) reconhecimento do primeiro nome (é escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça);	(0-1)		
11) leitura de “faz de conta” (esse item mede o conhecimento sobre estrutura da língua escrita);	(0-5)		
12) escrita (é pedido à criança que realize a escrita de seu primeiro nome e uma das palavras: papai ou mamãe).	(0-16)		
Escore total	65		

Fonte: Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), adaptação de Fernandes (2002)

APÊNDICE D**Imagem do Roteiro de Perguntas para o Minilivro****O RATINHO, O MORANGO VERMELHO MADURO E O GRANDE URSO ESFOMEADO**

		
ESCADA	MORANGO	BOLA

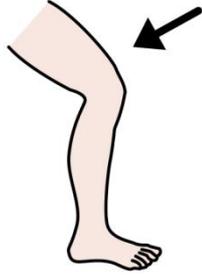
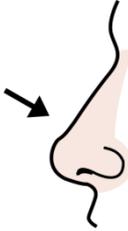
O QUE ELE ESTÁ LEVANDO?(PÁG.5)

		
GATO	URSO	RATO

QUEM VAI COLHER O MORANGO?(PÁG.6)

		
AMARELO	VERDE	VERMELHO

QUAL A COR DO MORANGO? (PÁG.11)

		
BOCA	PERNA	NARIZ

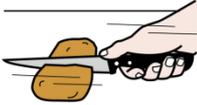
COMO O URSO SENTE O CHEIRO DO MORANGO MADURO?(PÁG.13)

		
FLORESTA	CASA	PARQUE

ONDE ESTÁ O RATO?(PÁG.17)

		
GATO	URSO	RATO

QUEM ESTÁ GUARDANDO O MORANGO?(PÁG.21)

		
CORTANDO	LAVANDO	COZINHANDO

COMO O RATO IRÁ SALVAR O MORANGO?(PÁG.27)

APÊNDICE E

Caracterização das Professoras Participantes

Professoras	Alunos	Gênero/ Idade das professoras	Formação /Pós-graduação	Tempo de docência	Experiência com educação inclusiva/TEA
P1	A2	F/36	Magistério/ Pedagogia	8 anos	4 anos
P2	A1	F/53	Magistério/ Pedagogia/ Esp. Psicomotricidade	15 anos	3 anos

Fonte: autoria própria

APÊNDICE F

Perfil de Leitura dos Mediadores- Professoras

Perfil de leitura-Professoras	PROF ^a -P1(36 anos)	PROF ^a -P2(53 anos)
Gosta de ler?	Sim	Sim
Alguém influenciou o gosto pela leitura? Quem?	Sim/Irmãos/ Escola	Não
Último livro lido ou que está lendo	Cidades De Papel	A última música
Autor deste livro	John Green	Não lembra
Livro que está lendo está em sua casa?	Sim	Sim
Possui outros livros em casa?	Sim	Sim
Leitura significa	Lazer	Conhecimento
Frequência de leitura/ motivação para a leitura do livro atual: () gosto/interesse pessoal () motivo religioso () indicação da escola () para se distrair () motivo profissional () porque ganhou o livro	gosto/interesse pessoal para se distrair motivo profissional	gosto/interesse pessoal
Já ouviu falar em livro digitais/e-books?	Sim	Não
Já leu algum livro digital?	Sim	Não
Possui hábito de contar histórias para outras pessoas/alunos?	Sim	Sim
A contação é participativa?	Sim	Sim
De que maneira?	Respondendo as perguntas do personagem, por exemplo.	Comentando os acontecimentos
É feito algum registro depois da contação?	Não	Não
Tem hábito de (re)contar a mesma história?	Sim	Sim, quando necessário

Fonte: autoria própria, adaptação de Retratos da Leitura (2016).

APÊNDICE G

Perfil de Leitura dos Mediadores (Familiares), adaptação de Retratos da Leitura, 2016.

Perguntas	F- A1	F- A2
Grau de Parentesco	Mãe	Irmã
Idade	38	26
Escolaridade	Especialista/ Educação	Superior incompleto
Gosta de ler?	Sim	Sim
Alguém influenciou o gosto pela leitura? Quem?	Sim/Professora	Sim/Prima
Último livro lido ou que está lendo?	Livros relacionados ao autismo/ Do outro lado	Hoje eu venci o câncer
Autor deste livro?	Augusto Cury	David Coimbra
O livro que está lendo está em sua casa?	Sim	Sim
Possui outros livros em casa?	Sim	Sim
Leitura significa...	Conhecimento	Conhecimento, compartilhamento de experiências
Frequência de leitura/ motivação para a leitura do livro atual: () gosto/interesse pessoal () motivo religioso () indicação da escola () para se distrair () motivo profissional () porque ganhou o livro	para se distrair	gosto/interesse pessoal
Já ouviu falar em livro digitais/e-books?	Sim	Sim
Já leu algum livro digital?	Sim	Sim
Possui hábito de contar histórias para outras pessoas/filhos/alunos?	Sim, meu filho e meus alunos	Sim, para minha irmã

A contação é participativa?	Não	Sim
De que maneira?	-	completa a história, questionamentos
É feito algum registro depois da contação?	sim, desenho	Não
Tem hábito de (re)contar a mesma história?	Sim	Sim

Fonte: autoria própria, adaptação de Retratos da Leitura (2016).

APÊNDICE H

História de vida das crianças participantes

SITUAÇÃO	ALUNO A1	ALUNA A2
<p>a)Perfil da criança</p>	<p>A entrevistada foi a mãe de A1. O menino nasceu no dia 13/01/2013, numa cidade do RS, é filho único e mora com o pai e a mãe.</p> <p>Em relação ao grau de instrução da família, ambos possuem nível superior completo, a mãe é professora e o pai vendedor.</p>	<p>A entrevistada foi a irmã mais velha de A2 que ajuda nos cuidados das irmãs gêmeas. A2 nasceu no dia 01/02/2013. É moradora de uma cidade do (RS) junto com o pai (46), a mãe (46), a irmã (26) e a irmã gêmea (5), que é cadeirante por ter paralisia cerebral (PC).</p> <p>Em relação ao grau de instrução, o pai tem nível superior incompleto e trabalha como representante comercial, a mãe também tem nível superior incompleto e é do lar, a irmã mais velha é estudante em nível superior.</p>

b) Concepção	Foi uma gestação planejada e tranquila durante o pré e pós-natal. Nasceu de parto cesáreo, pois rompeu a bolsa na 38ª semana.	Não foi uma gestação planejada, apesar do desejo de ter outro filho. Durante o pré-natal, não apresentou nenhuma intercorrência, entretanto, na 29º semana, teve que fazer cesária, pois as gêmeas corriam risco de sofrimento fetal.
c) Amamentação	O menino mamou no peito até o 5º mês, após tomou mamadeira.	A menina mamou no peito até os 2 anos e depois usou mamadeira até os 4 anos.
d) Eliminação	Usou fraldas até 2 anos e 10 meses.	Usou fraldas até os 4 anos.
e)Evolução Psicomotora	Engatinhou com 9 meses, andou com 1 ano. Atualmente gosta de andar de bicicleta, skate e cavalo. Às vezes, mostra-se agitado.	Demorou para caminhar. Atualmente não anda de bicicleta, nem de patins/skate, não sobe em árvores. Mostra-se apática.

<p>f)Fala</p>	<p>Iniciou a falar com 1 ano, depois não falou mais. Com 3 anos e meio, reiniciou a fala.</p> <p>Demonstrava troca de fonemas. Utiliza comunicação alternativa.</p> <p>Atualmente consegue dar um recado, quando necessário, demonstrando coerência e sequência (início, meio e fim).</p> <p>Em relação ao contato com outros idiomas, costuma falar alemão com o pai, além disso, mostra preferência pelo inglês e alemão ao cantar ou assistir a algum vídeo no tablet.</p>	<p>Iniciou a falar com aproximadamente 2 anos. Falava mais com a mãe e a irmã. Suas primeiras palavras foram: “Papai”, “Tetê” (mamadeira), “Papa” (comida). Ainda apresenta troca de letras e, em algumas situações, a fala fica incompreensível.</p> <p>Em relação ao contato com outros idiomas, gosta de ver vídeos em inglês. Embora haja familiares que falem inglês, não há um incentivo pelo idioma.</p>
<p>g) Sono</p>	<p>Dorme tranquilo, segue rotina de horários.</p>	<p>Em relação ao sono, a entrevistada relatou que A2 apresenta um sono tranquilo, sem pesadelos. Dorme em cama separada, porém, no mesmo quarto da mãe, pois apresenta medo de dormir sozinha. Também há relato de enurese noturna.</p>

h) Breve relato de história clínica	Não há relato.	Quando nasceu, ficou internada por um período, devido a complicações pós-natal. Atualmente realiza atendimento com fonoaudióloga e fisioterapeuta (treino de marcha).
i) Estimulação	A criança possui acesso a brinquedos pedagógicos, jogos, revistas, brinquedos eletrônico, tanto em casa quanto na escola. Frequenta várias terapias, entre elas: fonoaudiologia, psicóloga, equoterapia, fisioterapia e psicopedagoga.	A criança possui acesso a brinquedos pedagógicos, jogos, revistas, brinquedos eletrônicos, tanto em casa, quanto na escola. Frequenta fonoaudióloga e fisioterapeuta.
j) Alguma situação negativa vivenciada pela criança	Não há nenhum relato.	Não há nenhum relato.
k) Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista	Com 3 anos, foi diagnosticado com TEA.	Por haver divergência no diagnóstico, a família está reavaliando.

Fonte: Autoria própria

APÊNDICE I

Resultados -Escala de Letramento Emergente

Componentes do Letramento Emergente	Escala	A1	A2
1) Interesse por livros (mede o interesse espontâneo da criança por livros)	(0-3)	3	1
2) Interesse por ouvir uma rehistória lida pelo mediador	(0-3)	2	1
3) Participação ativa durante a leitura (avalia os comentários sobre a história ou os desenhos da criança durante a leitura de história), as respostas às questões do mediador para perguntas que exigem predições sobre o texto, frases do texto e conexões com coisas já conhecidas)	(0-3)	1	0
4) Manipulação de livros (avalia a orientação e o manuseio de livros)	(0-5)	2	1
5) Co-orientação e leitura (avalia o conhecimento da criança sobre o texto impresso, como seguir o texto com o dedo em seu livro enquanto lê, um ponto é dado cada vez que a crianças aponta para o início do texto)	(0-3)	1	0
6) Conceitos relativos à escrita (esse item avalia os conhecimentos da criança sobre conceitos de letras, palavras e frases)	(0-3)	1	0
7) Relação entre palavra escrita e falada (três pares de palavras e três frases curtas são lidas para a criança e, após, é solicitado a ela fazer um círculo e apontar uma palavra específica)	(0-3)	0	0
8) Funções da língua escrita (dez figuras são mostradas para a criança, a quem é pedido que indique em qual figura há escrita)	(0-10)	5	0
9) Leitura de palavras comuns no ambiente	(0-10)	0	0

10) Reconhecimento do primeiro nome (é escrito em um papel o nome da criança para que o reconheça)	(0-1)	1	0
11) Leitura de “faz de conta” (esse item mede o conhecimento sobre estrutura da língua escrita)	(0-5)	2	0
12) Escrita (é pedido à criança que realize a escrita de seu primeiro nome e uma das palavras: papai ou mamãe).	(0-16)	8	0
Escore total	65	26	3

Fonte: autoria própria adaptação da Escala de Letramento (FERNANDES, 2012)

APÊNDICE J
Caracterização dos alunos participantes

Aluno	Gênero	Idade	CID	Série	Período	Modalidades de Comunicação
A1	M	5, 9 meses	F84.0	PRÉ-2B	Integral	Verbal: fala (com simplificações fonológicas); expressão facial, riso, choro, olhar direcionado, gestos indicativos, linguagem corporal (aproximação, acenar, apontar, balançar cabeça em negação ou afirmação).
A2	F	5,11 meses	F84.0(em reavaliação)	PRÉ-2B	Tarde	Verbal e não verbal: fala (com simplificações fonológicas); expressão facial, riso, choro, olhar direcionado, gestos indicativos, linguagem corporal (aproximação, acenar, apontar, balançar cabeça em negação ou afirmação).

Fonte: autoria própria