



## PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO DE LEITURA PARA CRIANÇAS AUTISTAS: DO LETRAMENTO EMERGENTE À LITERACIA FAMILIAR

Viviane Cristina de Mattos Battistello (FEEVALE)

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar as perspectivas sobre o processo de leitura para crianças com Transtorno do Espectro Autista- TEA, abarcando as questões sobre letramento emergente à literacia familiar. Considerando que as crianças autistas entram cada vez mais cedo na escola, o ambiente da educação infantil torna-se favorável ao desenvolvimento de intervenções precoces que promovam o letramento emergente, que é um conceito usado para representar o comportamento de leitura e de escrita para crianças que ainda não foram alfabetizadas. Bem como, a promoção da literacia familiar, que é compreendida como o envolvimento dos pais, da família ou da comunidade na aprendizagem da leitura e da escrita mediada por atividades do cotidiano. Ademais, o TEA apresenta características que revelam prejuízos qualitativos na comunicação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, bem como, podem apresentar adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados de maneira excessiva. Conclui-se que 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. Nesse sentido, 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, desde muito cedo 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, promovendo a literacia familiar.

Palavras-chave: Autismo. Leitura. Literacia Familiar. Letramento.

### Introdução

O processo de leitura apresenta papel importante na socialização de todos, pois incentiva a interação social e a autonomia, principalmente para as crianças autistas devido às especificidades apresentadas, visto que o transtorno do espectro



autista (TEA), também denominado como autismo, é uma desordem do neurodesenvolvimento que se apresenta em graduações do leve ao moderado, trazendo prejuízos qualitativos na comunicação social associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos, conforme DSM-5 (APA, 2014).

Os últimos censos escolares tem mostrado um aumento nas matrículas de alunos com TEA (Brasil, 2020), que têm chegado cada vez mais cedo às escolas, gerando obstáculos a serem superados, tanto pelas famílias quanto pelas escolas, que deverão organizar o ambiente, assim como o currículo e a adaptação de metodologias que possibilitam as aprendizagem e a participação nas atividades da escola e do contexto familiar. Nesse sentido, o incentivo à leitura para as crianças autistas, pode ocorrer por um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com os pais, família ou comunidade, denominada de literacia familiar.

A contação de histórias, com a leitura de livros ou gibis ou até mesmo as explicações sobre alguma curiosidade rotineira, são atividades que instigam a criança a vivenciar experiências. Essas práticas desenvolvem as habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita, ademais são importantes para o período pré alfabetização, de zero a seis anos.

Nesse ínterim, o objetivo geral visa mostrar uma breve reflexão sobre as práticas de incentivo à leitura para crianças com TEA. Para isso, por meio de metodologia de revisão de literatura, buscou-se referencial teórico sobre os conceitos de letramento e literacia familiar, a fim de responder a problemática de pesquisa de quais são os programas de incentivo/promoção à leitura com enfoque na literacia familiar. Isso posto, o artigo está estruturado a partir da introdução, na segunda parte conceitua brevemente sobre letramento emergente e literacia familiar, na sequência apresenta-se os programas de incentivo à leitura, bem como as considerações finais.



## Letramento Emergente e Literacia familiar

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 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.

Conforme conforme Sulzby e Teale (1991), o letramento emergente é 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. Soares (2006, p. 5) corrobora complementando é importante que “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”.

O desenvolvimento desses conhecimentos por parte do professor é extremamente relevante para que ele desenvolva um planejamento com vista à equidade, respeitando a Base Nacional Curricular Comum - BNCC 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).

Torna-se necessário que “os alunos com ou sem deficiência terem, desde a Educação Infantil, esteja em contato ativo com a leitura e a escrita, com conhecimentos e habilidades relacionados à leitura” (Barbosa, 2012, p. 26). Desse modo, a leitura pode ser explorada amplamente pelos recursos tecnológicos, já que a base será sempre o letramento, pois a leitura e a 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.

No Brasil, um termo que se tornou recente e vem ganhando destaque, é a literacia, visto que sua definição está intrinsecamente relacionada à ampliação do conhecimento lexical, variação linguística e adequação ao registro, sintaxe da língua escrita, referenciação anafórica e catafórica; e estabelecimentos de inferências. De acordo com Moraes (2013, p.4), o termo literacia é utilizado em “Portugal e Espanha, e tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*”, assim, denomina-se o “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação dos textos dos processo linguísticos e cognitivos de compreensão)”.

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (BRASIL, 2019, p.21)

Conforme com Ferreira, Moraes e Cruz (2012), o termo literacia distingue-se em dois sentidos: “por permitir a análise da capacidade efetiva de utilização na vida cotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos” (p.171). Assim, entende-se que o primeiro sentido está relacionado às habilidades e o segundo sentido, aos “conteúdos em que exerce e em relação ao aproveitamento que o sujeito de literacia, ‘letrado’, retira dela”. (Moraes, 2013, p.13)

Nesse mesmo contexto insere-se o conceito de literacia familiar, que é o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis”. Assim, pressupõe atividades de interação, de conversa, de leitura em voz alta com as crianças, de maneira que promova a estimulação e o desenvolvimento através de estratégias



simples e lúdicas. A ideia da literacia familiar é que haja envolvimento na educação dos filhos de maneira naturalista, sem a necessidade de investimentos onerosos à família.

Apesar de algumas famílias já terem o hábito de contação de história para as crianças, de maneira precoce, não existia no Brasil um programa oficial de promoção à leitura. O termo literacia familiar era visto apenas na literatura internacional, porém desde meados de 2019 iniciou-se no Brasil um movimento para a literacia familiar, através do programa do governo federal, no qual instituiu o “Conta pra Mim — Programa de Promoção da Literacia Familiar, da Secretaria de Alfabetização — Sealf/MEC” (Brasil, 2019).

O material fomenta para as práticas de Literacia Familiar que devem englobar a: interação verbal aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; leitura dialogada interagir com a criança durante a leitura em voz alta; narração de histórias interagir com a criança durante a narração de histórias; contatos com a escrita familiarizar as crianças com a escrita; atividades diversas jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar; motivação aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita, (Brasil, 2019).

### **Programas de Incentivo à leitura**

No Brasil, a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf) apresentou o guia do programa brasileiro de leitura “Conta para Mim”, em dezembro de 2019.

O material deste programa fomenta práticas de literacia familiar que devem englobar tais elementos: a) a interação verbal: aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças; b) a leitura dialogada: interagir com a criança durante a leitura em voz alta; c) a narração de histórias: interagir com a criança durante a narração de histórias; d) contatos com a escrita: familiarizar as crianças com a escrita;



e) atividades diversas: jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos musicais, interpretar, dançar, passear, viajar; f) a motivação: aumentar a motivação das crianças em relação à leitura e à escrita (BRASIL, 2019).

Ao analisar o guia de divulgação constatou-se, a priori, que a orientação das atividades são direcionadas às famílias de crianças com o desenvolvimento típico, pois apenas salienta aos pais que façam as adequações das atividades de literacia familiar, mas não oferta nenhuma sugestão de como esse processo pode ocorrer caso a criança tenha alguma deficiência. Isto posto, surgiu a necessidade de buscar outros referenciais que abarcasse para a prática de promoção de leitura para as crianças com desenvolvimento atípico.

Esses programas não são implementados de uma forma correta, pois são instituídos sem conhecerem ou compreenderem as diferentes realidades, aplicam as mesmas práticas e atuações ao mesmo conjunto complexo de diferentes situações sociais. Desse modo 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 (Hannon, 1999).

Conforme Nunes e Walter (2016), o ensino de leitura para as crianças com autismo deve ser respaldado nas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais, nessa perspectiva, é relevante identificar na literatura científica as estratégias interventivas mais eficazes. Consoante as práticas de literacia familiar, a principal, é a leitura compartilhada, que consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.

Desse modo, os resultados de pesquisas internacionais sobre intervenção leitora em populações com TEA mostram que o material denominado *Recall*, termo em inglês (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning/ Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem), é imperativo ao propósito do desenvolvimento da compreensão leitora. Pois, compreende-se como 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).

Em relação às práticas de leitura de histórias estão associadas com as experiências entre pais e filhos no que se refere à leitura de histórias, sendo esta uma atividade muito interativa e realizada socialmente, que se altera conforme a idade da criança, o conhecimento e experiência (Sulzby e Teale, 1991). Salienta-se que as crianças com TEA apresentam dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015).

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, BATTISTELLO, 2019).

No programa RECALL, a intervenção ocorre em um contexto em que um contador de histórias (familiares/professores) e crianças leem e releem livros, assim a prática deve ser realizada a partir da leitura de livros previamente selecionados, que são lidos em vários dias. Desse modo, 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.

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; ROBERTS, 2008).



O programa também 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. 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), (Walter, 2017). Desse modo, o programa emprega os 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 ASHA, (2018) geralmente os indivíduos com autismo, 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.

## Considerações Finais

É importante que se promovam os programas de incentivo/promoção à leitura com práticas sociais de literacia familiar para as crianças com autismo, iniciando o mais cedo possível. Para tanto, é necessário que o uso de atividades de contação de histórias por meio da leitura compartilhada, no caso, usando as estratégias de literacia familiar sejam adaptadas ao nível de desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A literatura internacional recomenda o uso de recursos visuais, bem como da mediação sistemática durante a leitura favorecem a compreensão leitora de alunos com autismo, além de recomendar o uso de outras estratégias para as atividades de incentivo à leitura para as crianças autistas na perspectiva da literacia familiar. Na





literatura nacional são incipientes programas de interventivos de leitura voltados, especificamente, para as crianças com autismo. Ademais, as pesquisas salientam, que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente.

Considerando as características do TEA, é fundamental que desde a educação infantil, desenvolvem-se habilidades de letramento emergente de maneira que haja um envolvimento gradativo com livros de histórias, sejam físicos ou virtuais. As crianças com autismo necessitam de muito mais estímulos até alcançarem o nível esperado de entendimento e socialização com a leitura, promovendo o letramento emergente e a literacia familiar.

### **Agradecimentos**

Agradeço ao incentivo financeiro da CAPES.

### **REFERÊNCIAS**

APA, American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais*. DSM-5, 5ª Edição, Porto Alegre: Artmed. 2014.

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/>. 2018.

BARBOSA, A. F. M. *A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BATTISTELLO, V.C.M. *Despertar para a leitura: Uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000019/000019e5.pdf>&gt;. Acesso em 05/08/2020.



BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Glossário da educação especial: *Censo Escolar 2020* [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

FERREIRA, C., MORAIS, F. & CRUZ, I. *O Processo de RVCC, a promoção da Literacia Familiar e a Escolarização: Estudo Exploratório nos CNO*. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXIII, 169-204. 2012.

HANNON, P. *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. London, England: Falmer Press. 1999.

HARN, B. A., LINAN-THOMPSON, S. E ROBERTS, G.. *Intensifying instruction: Does additional instructional time make a difference for the most at-risk first graders?* Journal Learning Disabilities, 41(2), 115-125. 2008.

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

HOGAN, T. et Al. *Increasing higher level language skills to improve reading comprehension*. Focus on Exceptional Children, v. 44, n. 3, pp. 1-20, 2011.

HOLDAWAY, D. *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic. 1979.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2013.

NUNES, D.R.P. & WALTER, E.C., 2016 Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, 2006.

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.

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.



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. 2017.

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. 2015.