



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

LEITURA DIALÓGICA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES
AUTISTAS: UMA INTERVENÇÃO COM CONTOS INFANTIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

FORTALEZA

2025

ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

LEITURA DIALÓGICA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES
AUTISTAS: UMA INTERVENÇÃO COM CONTOS INFANTIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Linguística. **Área de concentração:** Linguística
Orientadora: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A565l Andrade, Ana Paula Oliveira de.
 Leitura dialógica e Multimodalidade na formação de leitores autistas: uma intervenção com contos infantis no Ensino Fundamental / Ana Paula Oliveira de Andrade. – 2026.
 322 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2026.
 Orientação: Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.
1. Análise Dialógica do Discurso. 2. Leitura dialógica. 3. Multimodalidade. 4. Conto Infantil. 5. Autismo. I. Título.

CDD 410

ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

LEITURA DIALÓGICA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES
AUTISTAS: UMA INTERVENÇÃO COM CONTOS INFANTIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Linguística. **Área de concentração:** Linguística

Aprovada em 18 /12 /2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof.^a Dra. Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao Pai Celeste:

“A Ele toda Honra e toda Glória!”

Ao meu precioso filho, William:

“Presente de Deus!”

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido realizar esse sonho, dedico mais essa vitória alcançada em minha vida.

Ao meu pai Alcido e à minha mãe Espedita (*in memoriam*), que lá do céu olha por mim, minha eterna gratidão por todo incentivo e por todo amor a mim dedicado.

Ao meu esposo Wilton, meu companheiro e melhor amigo, que sonha junto comigo e luta, incansavelmente, ao meu lado, todas as batalhas não me deixando desistir. Obrigada por todo amor e por tudo que você representa em minha vida.

Ao meu filho William que, com seu jeito especial de ser, faz de mim uma pessoa melhor a cada dia.

A todos os meus irmãos, em especial Aparecida e Ana Cláudia, agradeço todo o apoio, principalmente, no cuidado com meu filho nos momentos em que necessitei me dedicar mais aos estudos.

À minha orientadora Mônica Serafim que, de maneira humana e empática, me presenteou com a sugestão desse tema de pesquisa e sempre acreditou que eu alcançaria êxito nesse empreendimento.

Aos professores da UFC que, desde o período da graduação, me acompanham e me incentivam a alcançar novos patamares no mundo acadêmico.

À banca examinadora composta por mulheres inspiradoras: Fernanda, Suelene, Pollyane e Tânia, sou muito grata pelo tempo dedicado à leitura da minha tese, bem como pelas frutíferas contribuições.

Aos membros do grupo GERLIT pelos nossos prazerosos momentos de encontro e com os quais tenho aprendido muito sobre as práticas dialógicas no ensino e na vida.

Ao meu colega Cleyton Paes que, de forma gentil e humana, está sempre “abrindo portas” para que muitos de nós possamos encontrar nossos caminhos no mundo acadêmico.

Às professoras Célia, Ivani, Aparecida, Jacqueline e Deusilene a minha gratidão por todo apoio no processo de desenvolvimento de minha pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa e aos seus familiares, agradeço a confiança no meu trabalho e rogo à Deus por suas vidas e espero que o mundo seja cada dia mais acolhedor e compreensivo com a realidade de cada um.

Por fim, aos meus amigos e colegas que, de perto ou à distância, rezavam e torciam por mim. Sentia cada energia e vibração positiva e esse apoio me dava força na caminhada.

“Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz. Uma porta se abriu e eu atravessei.”

(Temple Grandin)

RESUMO

O atual cenário educacional brasileiro, tendo em vista as metas de universalização do ensino propostas pelas principais políticas públicas vigentes, tem requerido das instituições escolares o uso de práticas educacionais inovadoras e não excludentes, reivindicando, dessa forma, de todos os envolvidos nesse processo uma postura de desconstrução que envolve a necessidade de uma reorientação de cunho teórico-metodológico e de uma constante busca por novos horizontes investigativos. A partir desse panorama, se evocam os princípios da escola inclusiva, cuja essência está na valorização e no respeito à diversidade com a garantia de um ensino de qualidade, adaptado às necessidades individuais do estudante com vistas à igualdade de oportunidades para todos. Nesse cenário, se faz importante que se promovam situações pedagógicas de inserção genuína dos discentes autistas, a fim de que, considerando suas singularidades, se possam adaptar os processos de ensino e proporcionar um percurso cognitivo viável ao desenvolvimento e aprendizado desses alunos. A partir dessa conjuntura educacional, a presente pesquisa teve especial interesse no desenvolvimento de um estudo ancorado nos princípios da Análise Dialógica do Discurso, voltado para a leitura de contos infantis, pautado no elo entre os Procedimentos de Leitura e os conceitos da Multimodalidade, com vistas a uma ação interventiva voltada à compreensão leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Tal ação se faz pertinente na medida em que diversos estudos, embasados em três fundamentos teóricos, a saber, a Teoria da Coerência Central (Frith, 1989), a Teoria da Disfunção Executiva (Damasio; Maurer, 1978) e a Teoria da Mente (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985) apontam que crianças com autismo podem necessitar de um direcionamento didático que os auxilie, no âmbito da leitura, na recuperação e integração dos significados necessários para a construção dos sentidos dos textos, bem como na capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e no estabelecimento de inferências textuais. Em vista disso, elegemos os estudos do Círculo de Bakhtin como arcabouço teórico-metodológico central de nossa pesquisa, entrecruzando conhecimentos das Estratégias e das Capacidades de leitura da teoria de Solé (1998), Girotto; Souza (2010) e Rojo (2004), com as noções de Multimodalidade, ancoradas nos trabalhos de Callow (2008). Quanto aos procedimentos de coleta e análise, caracterizamos a pesquisa como uma pesquisa-ação, posto que nos utilizamos de procedimentos e estratégias que se constituíram como um conjunto de atividades que envolviam os aspectos inerentes ao tema em questão, visando à resolução de um problema didático. Nosso estudo apontou para

uma perspectiva de que a abordagem de leitura dialógica proporciona ricos momentos de interação e de troca de saberes que favorecem a autonomia e a compreensão ativa dos aprendizes autista, impulsionando-os à valoração e ao posicionamento crítico, trazendo grandes ganhos no processo de construção e integração dos sentidos dos textos. Além disso, as interações dialógicas com os aprendizes autistas, marcadas pela singularidade de cada um, nos oportunizaram concebê-los e valorizá-los enquanto sujeitos que aprendem e que podem ser protagonistas de seu próprio processo de aprendizado.

Palavras-chave: análise dialógica do discurso; leitura dialógica; multimodalidade; conto infantil; autismo.

ABSTRACT

The current Brazilian educational landscape, in light of the goals of universalizing education proposed by major public policies in force, has required school institutions to adopt innovative and non-exclusionary educational practices. This demand calls on all those involved in the educational process to assume a posture of deconstruction, which entails the need for a theoretical–methodological reorientation and a constant search for new investigative horizons. Within this context, the principles of the inclusive school are evoked, whose essence lies in valuing and respecting diversity while ensuring quality education adapted to the individual needs of students, with a view to equal opportunities for all. In this scenario, it becomes essential to promote pedagogical situations that foster the genuine inclusion of autistic students so that, considering their singularities, teaching processes can be adapted and a viable cognitive path for their development and learning can be ensured. Based on this educational framework, the present research focused on developing a study grounded in the principles of Dialogic Discourse Analysis and centered on the reading of children's short stories. The study was guided by the connection between Reading Procedures and concepts from Multimodality, aiming at an intervention designed to enhance reading comprehension in children with Autism Spectrum Disorder from the 3rd to the 5th grade of Elementary School. This intervention is relevant insofar as several studies—based on three theoretical foundations, namely the Theory of Central Coherence (Frith, 1989), the Executive Dysfunction Theory (Damasio & Maurer, 1978), and Theory of Mind (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985)—indicate that children with autism may require pedagogical guidance that supports them, in the realm of reading, in retrieving and integrating the meanings necessary for constructing textual sense, in establishing relationships between the content read and their prior knowledge, and in making textual inferences. To this end, we adopted the studies of the Bakhtin Circle as the central theoretical–methodological framework of our research, interweaving knowledge of reading Strategies and Capacities from the works of Solé (1998), Girotto & Souza (2010), and Rojo (2004) with notions of Multimodality grounded in Callow's (2008) research. Regarding data collection and analysis, we characterized this work as action research, since we employed procedures and strategies that constituted a set of activities involving aspects inherent to the topic under investigation, with the aim of solving a pedagogical problem. Our study pointed to the perspective that a dialogic reading approach provides rich moments of interaction and exchange of knowledge that foster autonomy and

active comprehension among autistic learners, encouraging them toward evaluative and critical positioning and yielding significant gains in the process of constructing and integrating textual meanings. Furthermore, the dialogic interactions with autistic learners—marked by each individual’s uniqueness—enabled us to conceive of and value them as subjects who learn and who can be protagonists of their own learning process.

Keywords: dialogic discourse analysis; dialogic reading; multimodality; children’s short stories; autism.

RESUMEN

El escenario educativo brasileño actual, considerando los objetivos de universalización de la educación propuestos por las principales políticas públicas vigentes, ha exigido que las escuelas empleen prácticas educativas innovadoras y no excluyentes, lo que exige a todos los involucrados en este proceso una postura deconstructiva que implica una reorientación teórico-metodológica y una búsqueda constante de nuevos horizontes investigativos. Dado este panorama, se evocan los principios de la escuela inclusiva, cuya esencia está en valorar y respetar la diversidad, garantizando una educación de calidad, adaptada a las necesidades individuales del alumno y con miras a la igualdad de oportunidades para todos. En este escenario, es importante promover situaciones pedagógicas de verdadera inclusión del alumnado autista, de modo que, considerando sus singularidades, se puedan adaptar los procesos de enseñanza y se pueda proporcionar una vía cognitiva viable para el desarrollo y el aprendizaje de estos alumnos. Partiendo de este contexto educativo, la presente investigación tuvo especial interés en desarrollar un estudio anclado en los principios del Análisis del Discurso Dialógico, centrado en la lectura de cuentos infantiles, a partir de la vinculación entre los Procedimientos de Lectura y los conceptos de Multimodalidad, con vistas a una intervención orientada a la mejora de la comprensión lectora de niños con Trastorno del Espectro Autista del 3º al 5º grado de la Enseñanza Primaria. Esta acción es pertinente en la medida en que varios estudios, basados en tres fundamentos teóricos, a saber, la Teoría de la Coherencia Central (Frith, 1989), la Teoría de la Disfunción Ejecutiva (Damasio; Maurer, 1978) y la Teoría de la Mente (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985), indican que los niños con autismo pueden necesitar orientación didáctica para ayudarlos, en el contexto de la lectura, en la recuperación e integración de los significados necesarios para la construcción de los sentidos de los textos, así como en la capacidad de establecer relaciones entre el contenido leído con el conocimiento previo y en el establecimiento de inferencias textuales. En vista de esto, hemos elegido los estudios del Círculo de Bakhtin como el marco teórico-metodológico central de nuestra investigación, entrelazando el conocimiento de las Estrategias y Capacidades Lectoras de la teoría de Solé (1998), Girotto; Souza (2010) y Rojo (2004), con las nociones de multimodalidad, basadas en el trabajo de Callow (2008). En cuanto a los procedimientos de recolección y análisis de datos, caracterizamos la investigación como investigación-acción, ya que utilizamos procedimientos y estrategias que constituyeron un conjunto de actividades que involucran aspectos inherentes al tema en cuestión, con el

objetivo de resolver un problema didáctico. Nuestro estudio apuntó a la perspectiva de que el enfoque de la lectura dialógica proporciona momentos enriquecedores de interacción e intercambio de conocimientos que favorecen la autonomía y la comprensión activa de los estudiantes autistas, animándolos a valoración y a posicionarse críticamente, lo que aporta grandes beneficios en el proceso de construcción e integración de los significados de los textos. Además, las interacciones dialógicas con estudiantes autistas, marcadas por la singularidad de cada uno, nos permitieron concebirlos y valorarlos como sujetos que aprenden y que pueden ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: análisis dialógico del discurso; lectura dialógica; multimodalidad; cuento infantil; autismo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Faixa etária dos participantes da pesquisa	166
Gráfico 02 – Faixa de escolaridade dos participantes da pesquisa	166
Gráfico 03 – Grau de suporte no TEA dos participantes da pesquisa	167
Gráfico 04 – Rotina das crianças participantes da pesquisa	167
Gráfico 05 – Relação dos participantes com os aspectos da Multimodalidade	168
Gráfico 06 – Comorbidades relacionadas ao autismo	169
Gráfico 07 – Traços positivos de personalidade dos participantes	170
Gráfico 08 – Aspectos comportamentais no ambiente escolar	170
Gráfico 09 – Aspectos de aprendizado no ambiente escolar	171

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Teste Diagnóstico do Projeto-Piloto – Conto: “O menino e o Foguete”	131
Figura 02 – Oficina 02 do Projeto-Piloto – Conto: “As laranjas mágicas”	131
Figura 03 – Teste Diagnóstico do Projeto-Piloto – Conto: “O menino e o Foguete”	132
Figura 04 – Teste Diagnóstico do Projeto de Leitura – Conto: “O menino e o Foguete” – A2.....	133
Figura 05 – Teste Diagnóstico do Projeto-Piloto – Conto: “O menino e o Foguete”	134
Figura 06 – Teste Diagnóstico do Projeto de Leitura – Conto: “O menino e o Foguete” – A6	135
Figura 07 – Atividade da Oficina 01 do Projeto-Piloto – Conto: “Brigas na Escola”	136
Figura 08 – Atividade do Projeto de Leitura – Oficina 01 – Conto: “O macaco e a Banana” – A6	136
Figura 09 – Modos de Resolução da Questão: Escrita x Colagem.....	136
Figura 10 – Atividade da Oficina 02 do Projeto-Piloto – Conto: “As laranjas mágicas”	136
Figura 11 – Atividades do Projeto de Leitura – Oficina 02 – Modalidades de respostas	138
Figura 12 – Mala do Projeto de Leitura “Uma viagem ao mundo dos contos”	140
Figura 13 – Blusa do Projeto de Leitura “Uma viagem ao mundo dos contos”	141
Figura 14 – Maleta individual dos contos – A2.....	144
Figura 15 – Mapa conceitual do Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional	149
Figura 16 – Mapa conceitual do Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional	150
Figura 17 – Mapa conceitual do Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica..	151
Figura 18 – Mapa conceitual do Procedimento Inferência pela dimensão crítica.....	155
Figura 19 – Mapa conceitual do Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional	156
Figura 20 – Trabalho com os Mapas conceituais dos Procedimentos de Leitura.....	157
Figura 21 – Execução do Procedimento de Antecipação	160
Figura 22 – Momentos finais do Projeto de Leitura – docente	161
Figura 23 – Momentos finais do Projeto de Leitura – aprendiz	161
Figura 24 – Momentos finais do Projeto de Leitura – famílias.....	162

Figura 25 – Momentos finais do Projeto de Leitura – resposta das famílias	163
Figura 26 – Páginas destinadas ao Teste de Fluência	175
Figura 27 – Procedimento de Conexão – Oficina 01 – Análise de A3	182
Figura 28 – Procedimento de Conexão – Oficina 01 – Análise de A6	183
Figura 29 – Procedimento de Conexão – Oficina 01 – Análise de A5	184
Figura 30 – Procedimento de Conexão – Oficina 02	185
Figura 31 – Procedimento de Conexão – Oficina 03.....	186
Figura 32 – Procedimento de Conexão – Oficina 02 – Análise de A1, A2, A4 e A5	186
Figura 33 – Procedimento de Conexão – Oficina 02 – Capas dos livros analisados.....	186
Figura 34 – Procedimento de Conexão – Oficina 03 – Análise de A1 – Conto: Brigas na Escola.....	187
Figura 35 – Procedimento de Conexão – Oficina 03 – Análise de A6 – Conto: Budulêu	188
Figura 36 – Procedimento de Conexão – Oficina 03 – Análise de A2 – Conto: As laranjas mágicas	188
Figura 37 – Procedimento de Antecipação – Teste de Sondagem – Questão 3.....	191
Figura 38 – Procedimento de Antecipação – Oficina 01 – Análise de A2 – Conto: A chuva de meteoros.....	194
Figura 39 – Procedimento de Antecipação – Oficina 01 – Análise de A4 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte.....	195
Figura 40 – Procedimento de Antecipação – Oficina 02 – Análise de A2 e A3 – Conto: Na casa da Fada	196
Figura 41 – Procedimento de Antecipação – Oficina 03 – Análise de A6 – Conto: Budulêu	197
Figura 42 – Procedimento de Antecipação – Oficina 03 – Análise de A7 – Conto: As aventuras de Vini e sua turma	198
Figura 43 – Procedimento de Questionamento – Teste de Sondagem – Imagem da Questão 4	199
Figura 44 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Questão 01 e 02 – Análise de A4 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte.....	202
Figura 45 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Questão 01 e 02 – Análise de A7 – Conto: A chuva de meteoros.....	203
Figura 46 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Questão 03 e 04 – Análise de A6 – Conto: O menino e o Papai Noel	204

Figura 47 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Imagens da Questão 03 e 04	204
Figura 48 – Procedimento de Questionamento – Oficina 02 – Análise de A5 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte	204
Figura 49 – Procedimento de Questionamento – Oficina 03 – Análise de A2 – Conto: As laranjas mágicas	207
Figura 50 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Questão 5 – item” a”	210
Figura 51 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Questão 5 – item” d”	210
Figura 52 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A1 – Conto: Circo Estrela Radiante	212
Figura 53 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A3 – Conto: O macaco e a banana	213
Figura 54 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A6 – Conto: O menino e o Papai Noel	214
Figura 55 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Imagens da Questão 02	214
Figura 56 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A5 – Conto: Uma abelhinha divertida	215
Figura 57 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A6 – Conto: O menino e o Papai Noel	216
Figura 58 – Procedimento de Inferência – Oficina 02 – Análise de A1 – Conto: Aprendiz de mágico	217
Figura 59 – Procedimento de Inferência – Oficina 03 – Análise de A3 – Conto: Chuva de meteoros	218
Figura 60 – Procedimento de Síntese – Teste de Sondagem: item C	220
Figura 61 – Procedimento de Síntese – Oficina 01 – Análise de A3 – Conto: O macaco e a banana	223
Figura 62 – Procedimento de Síntese – Oficina 01 – Análise de A4 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte.....	224
Figura 63 – Procedimento de Síntese – Oficina 02 – Análise de A3 – Conto: Na casa da fada	225
Figura 64 – Procedimento de Síntese – Oficina 02 – Avaliação responsiva de A1, A5, A6	226
Figura 65 – Procedimento de Síntese – Oficina 03 – Análise de A6 – Conto: Buduléu.....	227

Figura 66 – Procedimento de Síntese – Oficina 03 – Análise de A1 – Conto: Brigas na escola	227
Figura 67 – Procedimento de Síntese – Oficina 03 – Análise de A2 – Conto: As laranjas mágica	228

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Procedimentos de Leitura com as teorias do TEA.....	104
Quadro 2 – Relação dos Procedimentos de leitura e Habilidades da BNCC	108
Quadro 3 – Estratégias de leitura e ações didáticas possíveis.....	110
Quadro 4 – Procedimentos de Coleta de Dados	126
Quadro 5 – Relação dos Objetivos Específicos com os Procedimentos de Coleta de Dados	127
Quadro 6 – Perfil do participante do projeto-piloto	132
Quadro 7 – Organização das Oficinas de Leitura.....	148
Quadro 8 – Procedimento de Conexão – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes..	177
Quadro 9 – Procedimento de Conexão – Teste de Sondagem – Questão 05 – Respostas dos aprendizes	180
Quadro 10 – Procedimento de Antecipação – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes	191
Quadro 11 – Procedimento de Questionamento – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes – Questão 4	201
Quadro 12 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes – Questão 5 – item” a”.....	210
Quadro 13 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes – Questão 5 – item” d”	211
Quadro 14 – Procedimento de Síntese – Teste de Sondagem: item C – Respostas dos aprendizes	221
Quadro 15 – Procedimento de Síntese – Teste de Sondagem: Questão 4 – Respostas dos aprendizes.....	221

LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Clínica da Atividade
CB	Círculo de Bakhtin
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EAM	Escala de Aprendizagem Mediada
GERLIT	Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
NSP	National Standard Project
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROLECA	Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo
SA	Síndrome de Asperger
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ToM	Teoria da Mente
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Síntese da correlação entre objetivo geral, pergunta norteadora da pesquisa e hipótese central	118
Tabela 02 – Síntese da correlação entre objetivos, perguntas específicas da pesquisa e hipóteses	118
Tabela 03 – Parâmetros de Avaliação de Fluência de Leitura (Oliveira, 2024).....	145
Tabela 04 – Resultado do Teste de Fluência	175

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	LEITURA: ASPECTOS TEÓRICOS E DIDÁTICOS.....	40
2.1	A concepção dialógica de leitura: conceitos norteadores do ensino.....	41
2.2	As Etapas da Leitura.....	49
2.3	As Estratégias e as Capacidades de Leitura	53
2.3.1	<i>As quatro estratégias fundamentais de compreensão</i>	56
2.3.2	<i>As estratégias e os momentos da leitura</i>	61
2.3.3	<i>O ensino estratégico de leitura.....</i>	68
2.3.4	<i>Os procedimentos e as capacidades de leitura</i>	75
3	A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO CONTO INFANTIL	83
3.1	O gênero conto infantil: contribuições para o ensino de leitura.....	83
3.2	Conceitos da Multimodalidade	87
4	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	94
4.1	Autismo: histórico e caracterização	94
4.2	Aspectos da aprendizagem de leitura em pessoas com o TEA	98
4.3	Caminhos possíveis para um trabalho de leitura com crianças autistas	101
4.4	Sistematização do Ensino de Leitura para crianças com o TEA.....	103
5	METODOLOGIA.....	114
5.1	Natureza da Pesquisa.....	114
5.2	Objetivos, pressupostos, hipóteses e perguntas norteadoras.....	117
5.3	Aspectos éticos.....	119
5.4	Contexto da Pesquisa.....	120

5.5	Participantes.....	121
5.6	Constituição do corpus.....	124
5.7	Procedimentos de coleta de dados.....	126
5.7.1	<i>As Entrevistas com os pais e Questionário com a docente de Língua Portuguesa..</i>	128
5.7.2	<i>O Projeto-piloto.....</i>	131
5.7.3	<i>Encontros iniciais e Aplicação da Atividade Diagnóstica</i>	142
5.7.4	<i>As Oficinas do Projeto de Leitura: Uma viagem ao mundo dos Contos</i>	147
5.7.5	<i>O momento final com os estudantes: Ecos dialógicos das relações estabelecidas com as famílias.....</i>	160
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	165
6.1	Análise do perfil dos participantes da pesquisa.....	165
6.2	Análise das atividades à luz dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso	176
6.2.1	<i>Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional</i>	176
6.2.2	<i>Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional</i>	189
6.2.3	<i>Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica</i>	199
6.2.4	<i>Procedimento de Inferência pela dimensão crítica</i>	208
6.2.5	<i>Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional</i>	219
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	246
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA	247
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	248
	APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	250
	APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	252

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO COM A DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	257
APÊNDICE G – TESTE PILOTO.....	260
APÊNDICE H – ATIVIDADES DE SONDAGEM	264
APÊNDICE I – OFICINA 01 DO PROJETO DE LEITURA – CAMINHANDO PELOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA	268
APÊNDICE J – OFICINA 02 DO PROJETO DE LEITURA – APRENDENDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA.....	277
APÊNDICE K – OFICINA 03 DO PROJETO DE LEITURA – CONSOLIDANDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA	285
APÊNDICE L – CATALOGAÇÃO DOS ÁUDIOS DOS ENCONTROS DO PROJETO DE LEITURA	297
APÊNDICE M – PERFIL INDIVIDUAL DOS APRENDIZES AUTISTAS	298
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP).....	305
ANEXO B – ESCOLHAS DOS LIVROS DE CONTOS PELOS ESTUDANTES	310
ANEXO C – SINOPSES E CAPAS DOS LIVROS DE CONTOS DO PROJETO DE LEITURA	318

1 INTRODUÇÃO

As concepções de leitura que circulam no contexto educacional brasileiro são diversas e, comumente, são vinculadas a determinadas abordagens linguísticas em que se assentavam. Nesse âmbito, temos, inicialmente, as concepções em que os aspectos da materialidade linguística, de acordo com Smith (1989, p. 199), adquiriam certa supremacia no ato de ler em relação aos demais elementos envolvidos nessa ação, vinculadas ao Estruturalismo; outra abordagem, ligada à proposta cognitivista de leitura, traz para esse cenário a concepção de que a leitura é uma recriação de sentidos do texto presentes na memória do leitor e, ainda, uma perspectiva interacionista que, segundo Angelo e Menegassi (2022, p. 43), agrega tanto as questões estruturalistas da leitura quanto as cognitivistas numa perspectiva de interação entre ambas preconizando que, na atividade leitora, deve-se considerar a interação entre texto e leitor.

Há de se considerar ainda, que as abordagens em leitura se ampliam e, a cada nova versão, novos elementos são inseridos e, no que diz respeito à inserção dos elementos ideológicos na leitura, temos a perspectiva discursiva, vinculada à Análise do Discurso de linha francesa, que propõe uma relação entre linguagem e sociedade, abordando a língua como um sistema vinculado às práticas sociais. Nessa concepção, a língua se concretizaria através do discurso que é construído ideologicamente, evidenciando a estreita relação entre língua e história (Orlandi, 2010, p. 15). Nesse âmbito, pautada também nos aspectos sociais, mas com foco nas questões de caráter axiológico e dialógico que emergem nos discursos (Bakhtin, 2011), surge a leitura em perspectiva dialógica, cuja gênese se vincula ao Círculo de Bakhtin que se pauta na concepção de que a linguagem é mais do que um objeto de estudo da Linguística e que ela deve ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana.

Com base no exposto, essas conceituações são válidas e ativas no contexto de ensino-aprendizagem de leitura e, de acordo com Kato (1986, p.60), vinculam-se ao desenvolvimento da própria Linguística. Disso decorre então que, com a evolução dos estudos da ciência da linguagem, os enfoques de leitura, bem como a inserção de novos elementos em seu estudo se deram na medida em que os principais constructos teóricos foram se consolidando na Linguística Geral. Assim, esse breve delineamento acerca das concepções de leitura se faz necessário para que o processo de ensino-aprendizagem de leitura seja compreendido em suas diferentes perspectivas teóricas e que, nesse âmbito, se possa orientar

e justificar as propostas didáticas voltadas para diferentes grupos sociais e comunidades leitoras.

Diante da importância de conhecer e de aplicar esse conhecimento linguístico teórico-metodológico, adequando-o à realidade do perfil leitor dos educandos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) convoca e orienta um estudo, no âmbito da Língua Portuguesa, em que o texto é a unidade central de trabalho, considerando o seu pertencimento a um gênero discursivo que circula nos mais diversos campos sociais de uso da linguagem (Brasil, 2018, p.75) e, em específico no Ensino Fundamental, compreendido entre 1º e 5º ano, o documento preconiza um trabalho de leitura voltado para “interação ativa do leitor/ouvinte/expectador” com base nas “práticas de uso e reflexão” da língua (Brasil, 2018, p.71-72). Dessa forma, percebe-se que o documento, apesar de firmar uma abordagem na “perspectiva enunciativo-discursiva” (Brasil, 2018, p.67), apresenta especificidades que se vinculam, de sobremaneira, ao conceito dialógico de leitura.

Essa vinculação das orientações curriculares do documento à Teoria Dialógica do Discurso se apresenta em diversos momentos do documento em que se visualiza orientações voltadas para um trabalho de leitura com estudantes no Ensino Fundamental que reflete sobre as “condições de produção e recepção dos textos”, a “dialogia e relação entre texto”, a “reflexão crítica sobre as temáticas tratadas” (Brasil, 2018, p.72), dentre outras noções importantes, pertencentes ao campo epistemológico do Dialogismo. Portanto, é de grande relevância entender acerca desses pressupostos teóricos que poderão orientar o aluno-leitor de maneira satisfatória à construção da leitura e de seu próprio desenvolvimento como leitor, contemplando sua faixa de escolaridade e ainda suas demandas específicas de aprendizado.

Posto isso, em nossa investigação, nos propusemos à realização de um trabalho com atividades de leitura voltadas à interação e ao diálogo, bem como a relação dessa com as vivências dos estudantes, filiando-nos diretamente à Análise Dialógica do Discurso, porque consideramos uma frutífera abordagem para atuar frente às demandas próprias e singulares, no âmbito da leitura, de crianças autistas na faixa de escolaridade do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, o objetivo geral de nossa pesquisa foi desenvolver um estudo dialógico com enfoque em uma proposta didática, pautada no elo entre os conceitos de Procedimentos de Leitura e de Multimodalidade, por meio da leitura de contos infantis, como ação interventiva voltada à compreensão leitora em crianças com Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Tal proposta se faz relevante nessa etapa da vida escolar, pois é a fase de consolidação do código alfabético, efetivamente trabalhado nos anos

iniciais, e também em que as exigências de compreensão leitora tendem a se tornar mais complexas, exigindo das crianças autistas certas habilidades que poderão não estar desenvolvidas nesses aprendizes, em razão de algumas questões próprias de seu neurodesenvolvimento. Tendo em vista as peculiaridades do público por nós elegido, nos dedicaremos, antes de adentrar nos aspectos linguísticos de nossa pesquisa, a traçar de maneira geral essa condição neurobiológica e o perfil desses aprendizes.

Primeiramente, o autismo é definido com um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por afetar, de forma leve, moderada ou severa, os campos da comunicação, da socialização e do comportamento. Tal variabilidade das manifestações desse transtorno está vinculada à questão de que o autismo é uma condição de espectro, ou seja, a depender da gravidade da condição e do nível de desenvolvimento do indivíduo, a manifestação desses traços é heterogênea, embora existam características comuns a essas pessoas. Disso decorre, então, a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014), na sua quinta edição (DSM-V), que se configura como um norteador para o diagnóstico das condições psiquiátricas.

Segundo as diretrizes do DSM-V, as crianças com autismo apresentam, de forma geral, as seguintes condições: (a) “déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos” e (b) “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (American Psychiatric Association, 2014, p.50). Desses critérios diagnósticos é de especial interesse para os estudos de linguagem os aspectos relacionados à comunicação e às interações sociais, tendo em vista que é possível intervir, não só por meio da compreensão das concepções teóricas de aquisição da linguagem, mas através de ações didáticas pautadas no uso de estratégias eficientes que possibilitem o acesso ao conhecimento de forma adequada para atender as demandas específicas desse público, em especial às questões relacionadas à leitura e a sua compreensão.

Por conseguinte, os diversos estudos na área da aquisição e de desenvolvimento da linguagem indicam que educandos com o TEA têm uma boa capacidade em reconhecer palavras escritas, no entanto, elas podem não apresentar a mesma fluência no tocante à integração das informações tanto no plano textual quanto contextual para compreender os sentidos por elas expressos nos textos (Kluth; Chandlerolcott, 2008; Whalon; Delano; Hanline, 2013). Dessa forma, crianças com autismo necessitam de ações didáticas que os auxiliem a recuperar e integrar os significados necessários para a compreensão leitora,

incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com seus conhecimentos prévios, além de desenvolver a capacidade em fazer inferências sobre o texto.

Para melhor entendimento desses aspectos, existem no campo científico três fundamentos teóricos que buscam explicar as especificidades e os desafios que indivíduos com o TEA apresentam, tendo em vista seu processamento cognitivo, que pode impactar, sobretudo, nas questões de compreensão da leitura: a Teoria da Coerência Central (Frith, 1989), a Teoria da Disfunção Executiva (Damasio; Maurer, 1978) e a Teoria da Mente (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985). A primeira diz respeito à dificuldade que pessoas com o TEA têm de relacionar informações e integrá-las em um todo coerente, a segunda se pauta nas questões que se relacionam à organização, ao planejamento e ao monitoramento dos próprios comportamentos e a terceira se relaciona com a questão da dificuldade em compreender a perspectiva do outro nas interações. A partir do delineamento proposto por essas teorias, é possível visualizar alguns aspectos que incidirão na área de leitura e compreensão de educandos com o espectro autista e vislumbrar algumas tomadas de decisão que possam atenuar tais impasses apontados.

Tendo por base essas teorias, faz-se relevante pensar em projetos e ações didáticas interventivas que possam contribuir com o desenvolvimento acadêmico desses educandos e aqui, em especial, queremos enfatizar as ações na área de Linguística Aplicada, que dado o seu caráter indisciplinar (Moita Lopes, 2009), podem, por meio de atitudes mediadoras, adentrar por "múltiplos centros" (Rampton, 2006, p. 109), ou seja, permitem que se congreguem conhecimentos de outras áreas a fim de que, ultrapassando as fronteiras disciplinares, se possa efetivamente promover uma compreensão mais aprofundada do tema e elaborar modelos teóricos que auxiliem nesse processo. Nesse contexto, nos embasamos em estudos, advindos tanto da área da Psicologia quanto da Educação, levando em consideração que para um empreendimento didático com crianças autistas, essas áreas nos proporcionaria um importante conhecimento nos aspectos comportamentais e no plano didático-pedagógico.

Outro apontamento acerca do pensamento da população autista afirma que pessoas nesse espectro apresentam “pensamento visual”. A partir disso, compreendemos que autistas pensam e raciocinam com mais facilidade por meio de imagens e sistemas visuais. Corroborando com tal aspecto, o National Standard Project (NSP), órgão americano que tem por objetivo realizar pesquisa aplicada para o TEA e compartilhar informações com a população, apresenta inúmeros procedimentos educacionais e comportamentais centrados nas

características principais desse público, evidenciando, com respaldo científico, atitudes e ações eficientes, aplicadas às dificuldades de pessoas com TEA.

Dentre as práticas baseadas em evidências, apontadas pelos recentes estudos (Steinbrenner *et. al.*, 2020), desenvolvidos pelo NSP, está o uso de suportes visuais como uma forma de fornecer espécies de dicas mais concretas sobre algum aspecto, focado em alguma habilidade. Concebemos, então, que os conhecimentos advindos da Multimodalidade podem oportunizar um aprendizado mais efetivo no processo de ensino de leitura e de compreensão leitora dos educandos autistas, sobretudo as noções que se assentam nos pressupostos de Callow (2008) que, por meio de seu modelo pedagógico “*Show me*”, orienta para um processo de ensino-aprendizado em que os diversos modos semióticos se entrecruzam no processo de comunicação e de produção de sentidos.

Dessa postura decorre, então, que é importante o desenvolvimento de um trabalho de leitura com textos multimodais, a fim de oportunizar às crianças autistas um suporte que possa impulsioná-las a uma melhor compreensão dos conceitos e na integração das informações advindas do ato de ler. Nesse viés, trouxemos a importância do gênero conto infantil, tendo em vista que essas narrativas se apresentam, muitas vezes, em livros impressos e até mesmo digitais, cujas ilustrações oferecem um acentuado grau de suporte para o entendimento da narrativa apresentada.

Nesse ínterim, é importante que se desenvolvam ferramentas que possibilitem uma participação ativa do aprendiz no processo de compreensão leitora e, desse modo, consideramos como prática eficiente o uso dos Procedimentos de Leitura (Rojo, 2004, p. 2), porque através de um processo sistemático é possível contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência leitora, visto que os concebemos como um “conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura” e que estão vinculados ao que a autora denomina capacidades de leitura, termo que, na ampla literatura, autores como Brown (1982), Solé (1998), Kleiman (2002) e Menegassi (2010b) intitulam Estratégias de Leitura.

Em nossa pesquisa, não operamos com uma simples mudança terminológica, mas sim, nos filiamos à proposta de Rojo (2004) pelo fato de a autora, além de abordar as conhecidas estratégias de leitura, traz as noções de capacidades de “réplica” e de “apreciação” que são habilidades importantes que, de certa forma, se integram à abordagem de leitura pelo viés da teoria dialógica e que são termos que exploram dos alunos atitudes de reflexão e criticidade nas diversas relações que podem emanar do ato de ler. Então, em nossa

investigação, adotamos o termo “Procedimento” porque reunimos todas as noções em torno das estratégias e das capacidades de leitura que são da ordem “cognitiva e linguístico-discursiva” e vinculamos aos movimentos de ordem “prática” (Rojo, 2004, p. 2), tendo em vista que o público autista necessita, muitas vezes de um ensino mais explícito e por modelação que os auxilie no planejamento e na execução de movimentos organizados e intencionais com vistas a realização de uma ação, como por exemplo, a de ler um texto.

Tendo em vista o contexto anteriormente apresentado em que exploramos os pontos principais do objetivo geral dessa tese, apresentamos, agora, os objetivos específicos nos quais se assentaram nossa ação:

I - Verificar os saberes que as crianças com TEA apresentam sobre a leitura e suas potencialidades em torno da multimodalidade;

II - Identificar as principais dificuldades dos alunos autistas para a compreensão leitora de contos infantis;

III – Trabalhar um quadro metodológico com base na Teoria Dialógica do Discurso com o intuito de conceitualizar os Procedimentos de leitura e os conhecimentos da Multimodalidade, visando oferecer um aporte para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças autistas.

IV - Realizar atividades de intervenção em torno do gênero conto infantil, por meio da leitura dialógica, integrando as experiências de leitura de texto verbal e experiências sensoriais de leitura de imagens.

Em primeiro plano, pensar nos potenciais das crianças autistas é uma postura que envolve desfocar do plano puramente diagnóstico, que o caracteriza sempre em termos de “déficit”, e voltar o olhar, de forma humanizada, para o indivíduo em sua integralidade, cujo laudo não define suas competências, vislumbrando, dessa maneira, um sujeito capaz de aprender e de se desenvolver de forma autônoma. Disso decorre, então, que analisar o conhecimento que essa criança traz consigo é um passo importante para o engajamento desse na ação didática e para as possibilidades de ampliação desses saberes.

A partir disso, é necessário, então, conhecer os desafios enfrentados pelos estudantes autistas, tendo em vista que esses aspectos nortearão o processo de ensino-aprendizagem com ênfase nas reais necessidades desse aprendiz. Esse aspecto é relevante, tendo em vista que as pessoas com autismo podem necessitar de apoio em suas questões de caráter sensorial, ambiental, de interação social e de comunicação, assim, tendo posse dessas informações, é

possível desenvolver com maior precisão e efetividade ações de suporte educacional, adequado às suas demandas específicas de aprendizagem.

Com respeito ao Dialogismo e sua importância nesse contexto específico de prática educativa, compreendemos que trabalhar os princípios da alteridade nesse âmbito, fortalecem as relações interpessoais e nos instrumentaliza para um trabalho que responde a uma demanda social e garante a cidadania plena àqueles que, por vezes, são inseridos em falhos processos de inclusão no âmbito educacional.

Além disso, o trabalho em torno de importantes noções dialógicas tais como: exotopia, axiologia, entonação valorativa, responsividade, dentre outros (Bakhtin, 2003, 2010, 2011, 2016); (Volóchinov, 2013, 2017) propiciam ao aluno condições para que ele perceba os valores e as opiniões que dialogam e se inserem nos diversos enunciados, e, como aponta Fiorin (2009), “ler, numa concepção dialógica, é construir liberdade para a alma”, referendando, desse modo, a importância de se instigar os leitores a ampliarem seu conhecimento de mundo e de si mesmos. Por fim, aliar todo esse conhecimento com aqueles advindos dos Procedimentos de leitura, entendidos como mecanismos que podem ser ensinados, e com o repertório didático-pedagógico da Multimodalidade (Callow, 2008) poderão se configurar como elemento facilitador do processo de compreensão dos textos para as crianças com TEA.

A respeito das atividades de leitura, de cunho interventivo, e da sua sistematização aqui propostas, visamos oportunizar, através de nossa pesquisa, um norte para outros docentes em seu trabalho com crianças autistas, quer seja no ambiente da sala de aula, em interação com toda a turma, quer seja diante da exigência de oferecer um Plano Educacional Especializado (PEI) se assim o estudante necessitar desse tipo de assistência.

A grande relevância de propostas educativas nesse viés interventivo permite, no caso do PEI, promover a acessibilidade curricular, ou seja, configura-se como um recurso pedagógico, com centralidade nas necessidades específicas do aluno. Dessa maneira, nosso estudo pode colaborar na elaboração desse instrumento de serviço educacional que, pareado ao currículo do ensino regular, favorece o alcance de metas educativas para o público com necessidades educacionais especiais.

Mediante as reflexões expostas até aqui, acreditamos que os conhecimentos linguísticos, sobretudo da Linguística Aplicada, poderiam colaborar, dentre tantas outras formas, para a ampliação do potencial de compreensão leitora dos discentes com TEA e, nesse contexto de ensino, pudemos elaborar os seguintes questionamentos:

A) Que saberes em torno das questões leitoras e da multimodalidade as crianças com TEA possuem?

B) Quais os principais desafios enfrentados por crianças autistas no que diz respeito às questões de compreensão leitora de contos infantis?

C) Em que medida as noções acerca do Dialogismo, vinculadas aos conhecimentos dos Procedimentos de Leitura e da Multimodalidade poderão auxiliar os discentes autistas nos processos de compreensão leitora?

D) De que forma as práticas dialógicas de leitura e a integração de texto verbal e imagético podem se constituir como meio eficaz para a atenuação dos problemas de compreensão leitora em crianças com o TEA?

As indagações apontadas acima serão respondidas no decorrer do desenvolvimento desse estudo, entretanto, tendo em vista a relevância temática desse trabalho, poderão produzir novos questionamentos numa postura responsiva diante do quadro apresentado em nossos dados. A presente pesquisa partiu da hipótese básica de que as crianças autistas podem apresentar algumas dificuldades na compreensão leitora, relacionadas à Teoria da Mente (ToM), à Disfunção Executiva e à Teoria da Coerência Central que podem ser minimizadas mediante intervenção didática, pautada no uso dos Procedimentos de Leitura e nos conceitos da Multimodalidade pelo viés dialógico da leitura. Através desse pressuposto, tivemos como hipóteses secundárias os seguintes pontos:

1. As crianças com TEA possuem saberes linguísticos e determinadas habilidades no campo visual que podem favorecer a compreensão leitora;

2. Os discentes autistas podem apresentar alguns entraves no que tange à compreensão leitora que podem ser identificados com vistas à intervenção didática.

3. Os conceitos advindos da ADD, relacionados com os Procedimentos de leitura e às noções da Multimodalidade podem se constituir como uma ferramenta de impulsionamento dos saberes em torno das questões de compreensão leitora.

4. As atividades de leitura dialógica de contos infantis, pautadas na integração do texto verbal e imagético, oportunizam maior apreensão de significados por parte das crianças autistas.

No tocante às crianças com TEA, acreditamos que as atividades de leitura as quais desenvolvemos puderam explorar suas potencialidades, bem como instruí-los, de forma direcionada, para os aspectos de compreensão textual que ainda não haviam sido por eles assimilados. Por isso, consideramos de suma importância que os meios acadêmicos voltem a

atenção para as questões relacionadas a esse público, pensando e repensando atividades e propostas pedagógicas que foquem no desenvolvimento das habilidades cognitivas de leitura tão importantes para as demais áreas do conhecimento e para o próprio cotidiano desses sujeitos.

O trabalho por nós desenvolvido se realizou em torno da realização de Oficinas de Leitura de contos infantis em que pudemos contemplar o que a BNCC orienta que é a questão dos “interesses manifestados pelas crianças” (Brasil, 2018, p. 58), tendo em vista que as leituras foram escolhidas pelos próprios discentes dentre um acervo de livros que lhes foi ofertado. Essa postura trouxe à tona a questão da autonomia no processo de ensino-aprendizado, estimulando a curiosidade e o interesse pela leitura e, além disso, essa prática trouxe ganhos significativos no fator motivacional, fortalecendo o vínculo desse aluno com a obra e fomentando relações dialógicas em diversos domínios discursivos.

Em termos metodológicos, elegemos a pesquisa-ação, dado o seu caráter interventivo e reflexivo, que nos possibilitou, por meio de procedimentos flexíveis, a execução de um plano de ação com vistas ao alcance da resolução de uma situação-problema. No tocante aos procedimentos de coleta e análise de dados, organizamos cada ação em torno de nossos objetivos específicos em que, através de Entrevistas, Questionários e Teste de Sondagem, pudemos adquirir informações acerca dos saberes, das potencialidades e dos impasses vivenciados pelos participantes da pesquisa (objetivos específicos I e II) e, por meio do Projeto-Piloto, pudemos testar o quadro metodológico por nós elaborado e verificar suas ações adaptativas necessárias (objetivo III). Por conseguinte, as Oficinas de Leitura, se configuraram como o processo interventivo (objetivo IV) o qual empreendemos ações de cunho dialógico com vistas à ampliação das habilidades de leitura dos estudantes.

Assim, com base em todo esse aparato teórico-metodológico, trilhamos um percurso próprio, cuja essência principal é dialógica e que, em sua realização, se respaldou em conhecimentos em torno do Procedimentos de Leitura e da Multimodalidade por meio da leitura de contos infantis. Acreditamos que um trabalho progressivo que visa à autonomia do aprendiz com TEA e a consolidação de conhecimentos numa atividade interativa e ativamente responsiva, responde aos anseios de muitas pessoas envolvidas nesse processo que se inicia com os pais, no âmbito familiar, com seus anseios por progresso dos seus filhos, como também dos profissionais, envolvidos no contexto escolar, que buscam rotas alternativas de abordagem e de tratamento educacional específico para esse público.

Nesse sentido, alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos com o público autista e que foram de grande interesse para nós, tendo em vista que percorreram por ações de caráter mais interventivos, relacionados à compreensão leitora. Sobre esses, discorreremos, brevemente, a seguir, a fim de enfatizar a importância desses para o contexto educacional de pessoas com TEA.

Um dos mais recentes trabalhos por nós elencados é a tese de Doutorado de Queiroz (2023) que desenvolve um trabalho de natureza explicativa, descritiva e aplicada, cujo objetivo foi investigar o desenvolvimento da consciência fonológica em pré-escolares com TEA com o intuito favorecer a aprendizagem da leitura. A pesquisadora apontou que sua motivação para tal trabalho se respaldava no fato de que as escolas, ainda, apresentavam muitas dificuldades para desempenhar o papel de ensino de alfabetização para crianças com TEA, por conta da falta de preparo dos docentes para atender essas demandas específicas de ensino. A autora aponta alguns resultados importantes e consideramos relevante o resultado que ela menciona acerca da mediação linguística aplicada de forma sistematizada e os ganhos substanciais no desenvolvimento da leitura de crianças autistas que são submetidas a esse processo.

O trabalho de Walter e Nunes (2020), intitulado “Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo” teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção leitora denominado *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning (RECALL)*, fazendo uso de um modelo de leitura dialógica. O estudo foi realizado com uma criança de seis anos com TEA e evidenciou avanços expressivos quanto ao nível de responsividade do sujeito em questão. A pesquisa aponta ainda para discussões acerca de desafios em torno desse tema.

O estudo desenvolvido por Soares e Nunes (2020), fruto da tese de Doutorado da primeira autora e orientação da segunda, apresentou como objetivo a identificação e descrição dos modos de avaliação dos níveis de mediação pedagógica de professoras em suas práticas para alfabetizar e letrar crianças que estão no Transtorno do Espectro Autista. Foi utilizado como instrumento para análise dos dados a Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) e os resultados apontaram que a referida escala como instrumento metodológico possibilita aferir níveis de mediação pedagógica e favorece a discussão sobre as interações entre alunos e professores.

Ainda com relação às ações didáticas interventivas, temos o trabalho empreendido por Silva, Walter e Nunes (2019) que nos apresenta um projeto de leitura, intitulado Programa

de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (PROLECA) cujo intuito era trabalhar as questões de compreensão leitora em crianças autistas não-verbais. Os dados apresentaram ganhos consideráveis no estabelecimento da atenção direcionada do participante, em seu interesse em ouvir pequenas histórias e em sua compreensão leitora. Os autores apontam que projetos semelhantes necessitam ser implementados, a fim de favorecer o público autista.

Outra contribuição que consideramos relevante é a tese de doutorado de Correia (2018) que apresentou como objetivo central a investigação do desempenho em compreensão leitora de pessoas com Síndrome de Asperger (SA), após a aplicação de uma proposta de ensino. O estudo foi pautado na visão conciliadora de leitura e os resultados indicaram que as dificuldades comuns de compreensão leitora que ocorrem em leitores com SA estão relacionadas à compreensão inferencial, caracterizando-se, portanto, como dificuldades para desvendar o implícito, de fazer deduções e de relacionar elementos textuais. Assim, a conclusão a que se chegou a partir dos dados analisados apontaram para a reflexão de que estudantes com SA precisam de adaptações que os favoreçam em sua vida escolar, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Com enfoque especial nas questões cognitivas que envolvem o público autista, a dissertação de Peixoto (2018) investigou, dentre diversos pontos, a compreensão das emoções por pessoas com o TEA e partiu do pressuposto de que as orações relativas com estado mental de emoção, com adjetivo na matriz ou com adjetivo na oração relativa encaixada, apresentariam maior custo de processamento para os participantes autistas. Para essa hipótese a autora concluiu que os déficits não são apenas de identificação das emoções, mas da sua presença nas estruturas sintáticas que fazem parte das situações de comunicação assim como está caracterizado no DSM-V. A autora sugere, então, que mais trabalhos sejam construídos na área da Linguística, tendo em vista a escassez de projetos nessa área, voltados para as questões de linguagem no autismo.

Um trabalho interventivo com leitura inicial, foi o trabalho de Carmo, Gomes e Meira (2017), denominado “A construção do processo da leitura e da escrita da criança autista” e teve como enfoque principal relatar um estudo de caso, realizado por meio de um modelo de intervenção para incremento do processo de alfabetização de uma criança autista. O trabalho se desenvolveu por meio do uso de estratégias de leitura lexical e escrita com apoio do material MultiGestos e foi possível observar que tais estratégias favoreceram o desenvolvimento dessa criança no tocante ao seu processo de alfabetização.

Com relação aos trabalhos que envolviam a Leitura Dialógica, foi de grande importância a tese de Doutorado de Andrade (2024) em que o autor trabalhou com as noções bakhtinianas de dialogismo, de responsividade-ativa, de cronotopo, de enunciado concreto, de apreciação valorativa, dentre outros pressupostos ancorados na ADD e, valendo-se de ações didáticas em que o ensino de leitura se dava por meio de uma perspectiva sociointeracional, reforçava nas atividades desenvolvidas o papel ativo do leitor na interpretação. O trabalho é de grande relevância, ainda, porque se adaptou e se moldou de tal forma a atender as demandas específicas de estudantes de escolaridades diferentes. Assim, houve trabalhos voltados aos estudantes dos sextos anos do Ensino Fundamental, da primeira série do Ensino Médio e de estudantes da educação básica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa pesquisa traz à tona uma questão importante, por nós também defendida, que diz respeito ao firme conhecimento metodológico do ensino de leitura pelo docente e de sua capacidade de atuar frente às demandas específicas de um público, por vezes, tão diverso. Por fim, o autor concluiu em sua tese que a abordagem dialógica de ensino de leitura empodera o leitor, tendo em vista que o faz analisar as interações em todas as suas sutilezas.

Outro trabalho importante nessa linha dialógica foi o desenvolvido por Andrade, Ribeiro e Serafim (2023) em que as autoras, por meio de uma proposta pedagógica de cunho holístico exploraram o ensino dialógico de leitura do gênero discursivo conto como impulsionador do desenvolvimento das competências socioemocionais. Em especial, elas trabalharam com a competência socioemocional da empatia, promovendo uma aprendizagem colaborativa que contemplava o fortalecimento da noção de educação integral voltada para estudantes do Ensino Médio. As autoras enfatizaram em seu trabalho que o ensino de leitura dialógica vai muito além do trabalho com textos em seus aspectos linguísticos, mas se configura como um estudo pautado nas relações sociais e de uso da língua, nas ideologias demarcadas nos diversos discursos proferidos, além de poder gerar um impacto afetivo-emocional no leitor.

Em igual destaque, a obra organizada por Ribeiro e Carvalho (2021), intitulada *Práticas Dialógicas na Aula de Língua Portuguesa* reúne uma série de capítulos em que as noções do Círculo de Bakhtin são delineadas com o intuito de promover a reflexão acerca da relação ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto escolar. Destacando como público-alvo o professor de Língua Portuguesa da educação básica, a obra traz, em cada capítulo, uma noção à luz do pensamento bakhtiniano, e finda a discussão com a proposta de duas atividades que visam ilustrar como operar com o dialogismo na aula de Língua

Portuguesa. Os autores envolvidos na construção de cada capítulo pertencem ao Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC) o qual desenvolve pesquisas nas áreas da Teoria das Representações Sociais (TRS), da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da Clínica da Atividade (CA). Dessa maneira, a obra opera com a didatização de uma teoria que, em sua gênese, não é voltada para o ensino, e alinhada às orientações da BNCC (2018), traz importantes noções para o entendimento do pensamento bakhtiniano e sua inserção didática nas aulas de Língua Portuguesa.

A grande relevância desses trabalhos ancorados na ADD apresentados aqui, é que esses não eram destinados, em específico, aos estudantes autistas, mas por meio desses estudos nos foi possível vislumbrar e implementar modelos adaptados que fossem capazes de despertar o mesmo conhecimento nos nossos educandos com TEA. Esse processo de adaptação é o que de fato a realidade do ensino com o público autista requer, ou seja, é necessário que tomemos como base os estudos diversos aplicados com estudantes em geral e, a partir desses, possamos reatualizar e readaptar para as necessidades dos autistas. Logo, entendemos que readaptar não diz respeito a trabalhar um conteúdo mais fácil, mas sim criar caminhos que possibilitem o mesmo aprendizado por vias diferenciadas.

No tocante aos aspectos de leitura de narrativas, e das noções da multimodalidade que se mostram em vários gêneros do discurso, voltados para o público infantil, é importante apresentarmos um trabalho norteador dos aspectos que envolvem a questão leitora das crianças que é o de Serafim e Cordeiro (2013) que aponta para a questão da investigação das estratégias de leitura, utilizadas por estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental durante a leitura do gênero conto. O estudo apresentou a relação entre a linguagem verbal e não-verbal, tendo em vista que a análise das atividades empreendidas mostrou que as crianças tratam a leitura do desenho e do material escrito como um *continuum*, além de mostrar a importância de se conhecer os caminhos e as estratégias que elas usam para compreender um texto.

Outro trabalho que visa à integração da linguagem verbal e não-verbal, nesse caso, especificamente, para trabalho com crianças autistas, é o de Stringfield, Luscre e Gast (2011) que avaliaram o uso de mapa de histórias na compreensão leitora de três alunos com autismo de alto funcionamento. Neste estudo, foram considerados os elementos literais das narrativas, como o ambiente, os personagens e o começo, meio e fim da história, sem considerar os elementos mais complexos, como a trama, o enredo e a resolução dos conflitos encontrados.

Os resultados indicaram aumento na frequência de respostas corretas após o uso do organizador gráfico pelos estudantes.

A partir desses trabalhos aqui elencados, surgiu-nos algumas observações importantes no sentido de aprimoramento de tais práticas e de prosseguimento a trabalhos já iniciados. No tocante às questões de caráter mais interventivo, observamos que muitos trabalhos aqui delineados para crianças com TEA enfocavam apenas em estudos de caso mais isolados o que nos levou a almejar uma prática interventiva que pudesse abranger uma maior quantidade de pessoas do espectro autista, tendo em vista que as pesquisas recentes apontam para índices maiores desse público a cada ano. Dessa forma, foi possível pensar em ações mais abrangentes e também posturas docentes adaptáveis às peculiaridades de cada indivíduo, levando em consideração que essa condição se trata de um espectro em que cada indivíduo pode apresentar características diferentes dos demais. Assim, consideramos importante, nesse caso, o conhecimento das particularidades de cada indivíduo e, sobretudo, a identificação dos conhecimentos que eles já traziam consigo que nos serviram como norteador da atividade interventiva. Disso decorre, então, que essa proposta de trabalho poderá ser replicada e/ou adaptada às necessidades individuais das crianças autistas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Uma importante reflexão acerca dos trabalhos já desenvolvidos com o público autista, diz respeito às áreas que se propuseram a tais mediações pedagógicas. Observamos que inúmeros trabalhos e estudos foram desenvolvidos, a fim de favorecer pessoas com o TEA a superarem suas dificuldades em diversificados âmbitos, no entanto, o que nos chamou a atenção é que muitas dessas intervenções advinham das áreas da Psicologia e da Pedagogia e, conforme apontado por Peixoto (2018), temos uma carência de estudos na área da Linguística, sobretudo nas questões que envolvem ações interventivas que auxiliem no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas. Acreditamos então que, por meio de nossa ação, pudemos atenuar essa questão que envolve a escassez de trabalhos dessa natureza no âmbito da Linguística.

Tendo em vista que os diversos estudos sugeriam que os autistas aprendem, desde que procedimentos de ensino adequados sejam utilizados, consideramos que trabalhos como o de Correia (2018) deveriam ser ampliados com vistas a atender outras faixas etárias. Em nossa proposta, desenvolvemos um trabalho similar em que foi desenvolvida uma proposta de ensino, que orientou o aprendizado de leitura com crianças autistas no Ensino Fundamental. Assim, enfatizamos a importância de uma questão fundamental nas pesquisas que envolvem o

TEA que é a ação interventiva precoce, ou seja, quanto mais cedo forem iniciados os trabalhos de intervenção com esse público, maiores serão os ganhos em termos cognitivos e sociais.

É importante, ainda, ratificar a vinculação de nossa ação pedagógica interventiva com os documentos que norteiam a educação brasileira. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nos orienta que o Eixo Leitura deve ser compreendido, já nos anos iniciais da vida estudantil, como uma prática de linguagem interativa que envolva ativamente a tríade: leitor, ouvinte e espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, assim, o nosso trabalho pôde oportunizar essa prática preconizada no documento, oportunizando não apenas a leitura com o texto escrito, mas também a imagem estática. Por fim, a leitura dialógica amplia essa relação entre texto e leitor e convoca a uma abordagem que se volta às condições de produção dos discursos, às valorações e construções de sentido possíveis pelo leitor e às réplicas aos enunciados como formas de expressão da compreensão responsiva e ativa no ato de ler.

Findada essa contextualização inicial, nos dedicaremos à exposição da organização de nossa tese. A Fundamentação Teórica, composta por três capítulos abordará os principais autores e suas teorias, bem como as metodologias nas quais ancoramos nosso estudo pretendido. Assim, o capítulo 2 abordará a teoria e a didática em torno da leitura, enfocando, primeiramente, na abordagem dialógica, bem como apresentando os autores que discorreram acerca das etapas e das estratégias de leitura até adentrarmos no conceito, por nós elegido, de procedimentos de leitura. No capítulo 3, apresentaremos os conceitos norteadores do trabalho com a multimodalidade presentes, sobretudo, no gênero discursivo conto infantil, destacando sua gênese e desenvolvimento. Então, no capítulo 4, apresentaremos a contextualização histórica do Autismo, apresentando as principais características desse, enfatizando, sobretudo, os conhecimentos e potencialidades dos aprendizes, tecendo reflexões acerca dos caminhos possíveis para a superação de barreiras existentes para o efetivo aprendizado em leitura. Ainda nesse capítulo, faremos a exposição do quadro metodológico que envolve a leitura dialógica e os procedimentos de leitura, trilhando os caminhos possíveis para sua aplicabilidade no trabalho com crianças autistas.

Findados os capítulos de orientação teórica, damos prosseguimento com o capítulo 5, dedicado à Metodologia, no qual delineamos o contexto em que se deu a pesquisa, seus sujeitos, materiais utilizados e os procedimentos de coleta e, no capítulo 6, procederemos com a Análise e de Interpretação dos dados. Por último, apresentaremos as Considerações Finais e as Referências que embasaram nossa pesquisa.

2 LEITURA: ASPECTOS TEÓRICOS E DIDÁTICOS

O trabalho com a língua no âmbito didático exige uma reflexão a respeito dos conceitos adotados nas práticas pedagógicas sobre língua e linguagem, visto que os procedimentos são direcionados a partir de um embasamento teórico que é condição necessária para um ensino-aprendizagem eficiente. No tocante à leitura, a Análise Dialógica do Discurso nos faz refletir, com base em seus pressupostos, em práticas que podem conduzir o educando à compreensão de que um texto resulta de uma infinidade de outros e que este, enquanto leitor, poderá problematizar a leitura enquanto construtor dos sentidos, contemplando a pluralidade de enunciados possíveis.

A adoção de um posicionamento, ancorado nos pressupostos dialógicos de leitura está em sintonia com as ideias da BNCC, na medida em que é direcionado um tratamento das práticas leitoras com foco nas diferentes intenções, propósitos, finalidades, valores e ideologias veiculadas no texto e, dessa forma, o documento propõe que é necessário “Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer” (Brasil, 2018, p.72). Assim, essa abordagem é importante na formação de sujeitos pensantes e críticos, pois permite que o estudante-leitor questione a existência de um sentido dado e único para o texto, que se configura como uma importante habilidade a ser trabalhada sobretudo nos anos iniciais de escolaridade.

Acerca da Análise Dialógica do Discurso, é importante mencionar que essa nomenclatura, segundo Sobral (2019), foi utilizada primeiramente por Beth Brait e, a partir de então, foi adotada pelos estudiosos brasileiros que se debruçavam sobre os estudos bakhtinianos. Dessa maneira, Brait (2020, p. 42) indica termos análogos ao de “análise dialógica do discurso” e menciona “metalinguística, perspectiva dialógica ou teoria/análise dialógica do discurso, ou, ainda, estudos bakhtinianos” que remetem aos estudos da linguagem empreendidos pelo Círculo de Bakhtin.

Todavia é importante aqui ressaltar que, conforme Brait (2006, p.9), os pressupostos teorizados pelos membros do Círculo não objetivaram, formalmente, a criação de um conjunto sistemático e organizado para funcionar como uma perspectiva fechada de cunho teórico e analítico. “Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana”. Desse modo, compreende-se, a partir do exposto pela autora, que os estudos de linguagem do

Círculo são contribuições teóricas importantes nos estudos da linguagem que oferecem um referencial para analisar como os sentidos são produzidos nas interações discursivas, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico em que ocorrem.

A fim de explicitar alguns dos princípios do Círculo que se configuram como norteadores da leitura dialógica que embasaram nossa ação didática, teceremos na seção, a seguir, os conceitos basilares, advindos da Análise Dialógica do Discurso.

2.1 A concepção dialógica de leitura: conceitos norteadores do ensino

A teoria dialógica tem sua origem no Círculo de Bakhtin (CB) que se assenta na concepção de que a linguagem não é apenas um objeto de estudo da Linguística, mas que ela deve ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana (Bakhtin, 2016). Partindo dessa premissa, a linguagem seria, para o Círculo, uma prática social que abrange a experiência do relacionamento entre sujeitos e que, a partir dessa relação, os sentidos do dizer e os próprios sujeitos são constituídos.

Desse pensamento, decorre o princípio dialógico em que o homem não é visto como um ser individual, mas sim como uma relação entre um “eu” e um “tu” em que a constituição do “eu” se dá na relação com o “tu”. Desse modo, para Bakhtin e o Círculo, o fundamento de toda a linguagem é o Dialogismo, essa relação do “eu” com o “outro”, ou seja, tudo o que se relaciona a mim chega até mim e me constitui por meio da palavra do outro. Bakhtin (2011, p. 348) enfatiza que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo”, dito de outra forma, é necessário pensar sempre no homem em relação com outros sujeitos e que estes são socialmente constituídos na e pela relação com os outros seres humanos.

Ribeiro e Sobral (2021, p.2), ao analisarem a ação entre os interlocutores no discurso afirmam que “A existência do outro é necessária para a produção de sentido, da parte do eu, ou seja, para as formas de significar as vivências humanas garantidas pela linguagem. O “eu” também constitui, por outro lado, o outro pelo qual é assim constituído.” Nessa dialogia, entende-se que a linguagem se situa num constante fluxo interacional em que os enunciados produzidos refletem essa relação alteritária de resposta ao outro e de constituição de novos sentidos. Entretanto, nesse ínterim, há espaço para a singularidade em que “pode-se não dizer algo nunca dito, mas cada sujeito o diz de uma maneira irrepetível” (Ribeiro; Sobral, 2021, p.6) e entendemos que a subjetividade se forma na interação dialógica, ou seja, a constituição

do sujeito reflete um duplo movimento de mútua constituição entre o “eu” e o “outro”, no qual a singularidade é inseparável da alteridade.

A partir disso, dizemos que o princípio dialógico estabelece, dessa forma, a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Nesse âmbito, pensar em leitura, na perspectiva dialógica, é concebê-la como “resposta a um ato de linguagem social definido” (Menegassi et al., 2020, p. 193), ou seja, ela é uma atividade de produção de sentidos em que interagem sujeitos constituídos e situados sócio-historicamente.

Acerca do Dialogismo e suas reverberações no ensino, adotamos a denominação Análise Dialógica do Discurso (ADD) que, de acordo com Ribeiro e França (2020, p. 24), corresponde ao cenário investigativo “para as interpretações brasileiras concernentes ao pensamento gestado pelo Círculo de Bakhtin”. Nossa opção por essa denominação se assenta no fato de que o pensamento dialógico vem alargando seu espaço no âmbito do ensino de língua em nosso país e é de grande interesse que as práticas dialógicas sejam fomentadas na escola, a fim de que possam ser traçados novos percursos, reavaliando as rotas de ensino, sobretudo os da leitura, para que se possa romper com o modelo de reprodução de práticas leitoras que não atendem a demanda social atual a qual convoca os sujeitos a uma postura ativa e responsiva diante dos discursos diversos.

Desse modo, as instituições educacionais cumprem um papel fundamental e tornam-se um espaço de interação, onde a língua é vista como ferramenta de comunicação real e, desse modo, de acordo com os autores supracitados

A escola, como promotora da prática dialógica de ensino da língua por meio de gêneros, deve promover o grande encontro entre os aprendizes para que haja troca efetiva. Tal encontro, sempre garantido pelo discurso, pode ser extremamente profícuo para os sujeitos envolvidos, pois haverá, inevitavelmente, uma atualização do repertório mobilizado e uma nova (re)configuração. (Ribeiro; França, 2020, p.34).

Posto isso, é importante que no ensino de leitura se possa, por meio dos gêneros discursivos, garantir o encontro e a troca efetiva de saberes, através da interação com diferentes repertórios tanto culturais, linguísticos, como sociais, bem como com os dos próprios alunos que precisam ser constantemente incentivados a mobilizar seus conhecimentos prévios, a argumentar, a escutar o outro e a negociar sentidos. Assim, por meio da mediação do professor essa mobilização levará a uma expansão do conhecimento de mundo e a uma possível reestruturação e reorganização do conhecimento linguístico de cada aprendiz. Em suma, a escola, ao orquestrar esses “grandes encontros”, cumpre seu papel no ensino de língua em uso e em interação e empreende um processo de formação holístico que

visa ao desenvolvimento de cidadãos mais críticos e competentes para atuar nas diversas esferas da sociedade.

A partir dessas noções instauradoras do dialogismo, é possível delinear aqui a noção de “enunciado concreto” que diz respeito a unidade concreta produzida pelo ato enunciativo e é orientada pelo discurso do outro e para o outro. Para os teóricos do dialogismo, “o direcionamento, o endereçamento do enunciado, é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 68). Sob essa ótica, a construção de um texto, concebido no dialogismo como enunciado concreto, perpassa por dois aspectos dialógicos: a representação que um sujeito-autor tem do seu destinatário e também pela ressonância dialógica que advém dos enunciados já proferidos anteriormente que, retidos na memória do produtor do enunciado, constituem o que pretende ser dito.

Partindo dessas ideias, concebe-se que enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior em que o locutor além da relação estabelecida com o objeto da enunciação, entendido aqui como as circunstâncias e as escolhas ele faz para expressar suas intenções, mantém também relação com o enunciado dos outros. Disso decorre a noção de que

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal (Bakhtin, 2011, p. 297).

A partir da citação, percebemos a relação de interdependência dos enunciados e os reflexos mútuos que eles mantêm entre si e compreendemos, a partir de então, que o enunciado concreto somente ganha vida no processo das interações e, dado o lugar histórico e cultural em que se inserem os sujeitos participantes, se estabelece uma relação dialógica contínua e constante que se vinculam “a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (Brait; Melo, 2005, p. 68). Nesse ínterim, se evidencia uma relação dialógica que se constrói no papel ativo do outro na interação, e, assim, nessa cadeia discursiva há sempre um movimento que envolve o proferimento de um discurso por parte do locutor, o posicionamento do ouvinte diante desse discurso que, imediatamente, torna-se o locutor.

Corroborando com essa questão, Bakhtin afirma que qualquer enunciado está sempre em busca de uma resposta, de uma atitude responsiva do outro. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 325). Nessa perspectiva, o sujeito do qual o locutor espera uma resposta é um participante ativo na cadeia discursiva e o enunciado se

constrói em função de sua resposta ao que foi proferido. Pode-se, então dizer que o enunciado é uma atividade real de comunicação, cuja constituição possibilita uma resposta por ele mesmo proporcionada, tendo em vista que ele é elaborado em função de seu destinatário. Entende-se, a partir de então, que um enunciado “nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (Bakhtin, 2003, p. 375) e, ao considerar o outro com o qual o sujeito se envolve no discurso abre-se a possibilidade de alternância entre os interlocutores e tal aspecto é definidor dos limites do enunciado.

Assim, diante do enunciado concreto, considerado como a concretização de diversas vozes e relações sociais estabelecidas, o leitor mobiliza sempre uma resposta de caráter valorativo a esse dito, seja concordando ou refutando, numa atitude responsiva. Essas noções, dizem respeito aos termos: responsividade e posicionamento axiológico, termos integrantes da teoria dialógica e que estão em estreita vinculação com a noção de compreensão na teoria bakhtiniana.

A responsividade ou resposta ativa diz respeito à compreensão plena e verdadeira de um enunciado, pois é momento em que o interlocutor “refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles” (Bakhtin, 2003, p. 316). Desse modo, o termo resposta não pode ser concebido apenas como o ato de responder verbalmente ao discurso do outro e, segundo Bakhtin (2003), trata-se de um ato dialógico mais abrangente que considera toda resposta que possa gerar transformação ou complementação do que foi lido ou ouvido pelo interlocutor por meio de uma “atitude responsiva ativa”.

É importante mencionar que essa responsividade nem sempre se realiza pelo viés linguístico, tendo em vista que os teóricos do Círculo consideram os gestos e até mesmo o silêncio como atos responsivos frente a um enunciado. Tal posicionamento, quando levado ao âmbito da aula de leitura, rompe com o posicionamento de que a resposta do estudante deve refletir a simples reprodução de uma ideia posta pelo professor ou pelo livro didático o que se aproximaria da ideia de passividade que, de acordo com Bakhtin (2010)

A compreensão passiva do significado linguístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato, mas é também uma compreensão mais concreta do sentido da enunciação, da ideia do falante. Permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas dubla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido (Bakhtin, 2010, p.90).

Com isso, consideramos que a genuína compreensão requer um envolvimento ativo do leitor e que não há nenhuma espécie de enriquecimento das ideias a simples “dublagem” ou

reprodução o que foi dito em seu contexto original. Assim, a ideia de compreensão só se realiza, de fato, quando o falante, em interação com o texto contribui com algo novo, estabelecendo novos horizontes para o dito e ultrapassando os limites do que foi "dado de antemão". Desse modo, abre-se um outro conceito o de "compreensão responsiva ativa" proposto por Bakhtin (2003) que explica que o sujeito se posiciona ativamente em relação a determinado discurso após compreendê-lo e essa compreensão é sempre "ativamente responsiva". Acerca das noções de compreensão, o autor afirma que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preleitura de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (Bakhtin, 2003, p. 290).

A partir do exposto, é possível levar essa noção para o campo do ensino de leitura a fim de desconstruir a ideia docente de que "o estudante não compreendeu o texto lido" quando as ideias por esse aluno são postas e não correspondem ao esperado pelo docente e pelas orientações do próprio material. Referendamos que sempre existirá uma tomada de posição ativa que poderá se manifestar por diferentes posturas ou expressões que rompem com os ideias preestabelecidos pelas instâncias de poder que regem as práticas escolares.

Em suma, entendemos que a responsividade está diretamente ligada com os elos subsequentes da comunicação discursiva e pode ser compreendida como o papel ativo do "outro" para o qual o enunciado se constrói, ou seja, a responsividade diz respeito à capacidade que os interlocutores têm de responderem a um discurso emitido. Para Bakhtin (2016, p. 62) "É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta", assim, a força do "outro" na constituição de um enunciado é de suma importância nessa teoria.

A partir da noção de responsividade, entende-se então que o posicionamento diante de um texto nunca é passivo, mas pressupõe uma compreensão que é sempre valorativa, ou seja, diante de uma construção textual, o leitor empreende o processo de compreensão a partir de um movimento axiológico. Na teoria bakhtiniana, a noção de axiologia se refere à dimensão do valor que se imprime nas interações discursivas, que envolve um posicionamento avaliativo, tendo em conta a não neutralidade da linguagem e as questões que envolvem o enunciado e o tom valorativo em resposta a discursos anteriores. Dessa noção de axiologia decorrem os termos "valoração" e "entonação" que são termos linguísticos que se interligam e se complementam na produção de sentidos, este no plano da expressividade e aquele na impressão de um posicionamento ideológico.

A partir dos apontamentos de Volochínov (2013), pode-se entender que a valoração é um conceito vinculado ao caráter social da linguagem, tendo em vista que a natureza social de um enunciado é permeada de valores impressos na relação dialógica de seus interlocutores, ou seja, cada situação de interação implica um índice social de valor dos envolvidos. Desse modo, “Não existe enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia” (Volochínov, 2017, p. 236). Entende-se a partir de então, que a construção sócio-histórica de um enunciado carrega consigo posturas críticas, atitudinais e ideológicas, reforçando a dimensão avaliativa dos discursos.

Por sua vez, a entonação, nas palavras de Volochínov (2013, p. 81) “estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais” e reforça que “é na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura”. É importante mencionar que o termo entonação, geralmente, é definido “enquanto unidade léxica” que trata da articulação do tom da fala que confere “qualidade à voz” (Bezerra; Paixão; Menegassi, 2019), para além disso, Bakhtin (2003, p. 309) aponta que “A entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso.” Em suma, a entonação para o Círculo de Bakhtin é responsável por criar o elo entre o plano linguístico-discursivo e os traços do comportamento humano, conferindo-lhe um relevante papel na produção dos sentidos dos enunciados.

Decorrente do delineamento acima, no que tange às questões didáticas da leitura, é de grande relevância o trabalho com a noção dialógica de “entonação valorativa”, entendida como um elemento axiológico, “coadjuvante no processo de interação entre o sujeito-leitor, o texto e o mundo concreto” (Bezerra; Menegassi, 2022). Nessa perspectiva, o trabalho com os elementos verbais e não-verbais deve levar em conta que tanto as expressões verbais quanto as expressões faciais, corporais e gestuais têm igual responsabilidade enunciativa no compartilhamento dos valores, das ideologias e das emoções que se reverberam por meio do discurso proferido.

Diante da importância de didatização dos elementos axiológicos na leitura, consideramos relevantes os apontamentos de Bezerra e Menegassi (2022) que orientam um trabalho sistemático e explícito em torno dessa noção por meio dos seguintes procedimentos:

- a) escolha de enunciado concreto que permita o trabalho com a entonação valorativa, com explorações variadas em situação de ensino, a permitir a ampliação socioideológica dos sentidos junto ao aluno-leitor;
- b) análise, reflexão e emissão de juízo de valor a cada parte do enunciado escolhido, de forma a descrever e sistematizar avaliações sociais;
- c) análise, reflexão e emissão de juízo de valor para elementos verbais, visuais e temáticos do enunciado, caso seja enunciado multissemiótico;
- d) construção de atividades a envolver os elementos verbais, visuais e temáticos do enunciado, de maneira separada, para facilitar o trabalho docente de preparação do material;
- e) escolha das atividades de leitura, ordenação e sequenciação para o trabalho em situação de ensino;
- f) produção de respostas escritas de maneira completa, a evidenciar o processo de produção textual escrita. (Bezerra; Menegassi, 2022, p. 232).

A partir das orientações didáticas acima, percebe-se a importância de uma ação docente intencional que possa, de maneira consciente, incorrer nas escolhas textuais, nos elementos que compõem os textos, levando-se em conta sua natureza verbal ou multimodal, bem como na construção de um percurso didático que favoreça uma situação de ensino de leitura que incentive a criticidade, o olhar apreciativo e a ação valorativa do leitor.

Sob esse enfoque, Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 440), apontam que a entonação “está relacionada ao outro, ao conceito de alteridade, obrigatoriamente, pois é justamente o outro quem vai avaliar e valorar o enunciado a partir da entonação”. Retomando, aqui, esse aspecto alteritário das relações dialógicas, Bakhtin (2003) afirma que

Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. (Bakhtin, 2003, p.43).

A partir da citação acima, abre-se uma perspectiva dialógica exotópica que se estabelece por meio de um olhar empático que dialoga com o outro e com o que esse outro vê. Assim, de diferentes posições, é possível que eu me posicione do ponto de vista do outro e munido do seu olhar, retorno ao meu lugar inicial, agora repleto desse “acréscimo de visão” que essa dialogia me proporcionou e reatualizo a visão que eu tinha a meu próprio respeito antes.

Esse movimento exotópico perpassa pela questão central do sujeito e o seu estar no mundo e tem como princípio a minha relação com o horizonte alheio, centrado no valor alteritário da linguagem, pelo qual eu me constituo e sou constituído. Nesse ínterim,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Na perspectiva dialógica do ensino de leitura, adotar o conceito de exotopia pressupõe conduzir o estudante-leitor a construir conhecimento por meio de um processo dinâmico, no qual é possível perceber as vivências do outro e reconhecer que a nossa realidade não se centra em nós mesmos, mas se circunscreve na minha relação com o outro. Ainda, é possível que o trabalho em torno do movimento exotópico possa despertar para além do plano estético de apreciação literária e estar presente em todas as relações comunicativas.

Por fim, nesse contexto dialógico de leitura, é importante ainda trazer os conceitos de “avaliação responsiva” e de “réplica”, centrados nas reflexões de Rojo (2004) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022) que trouxeram para o âmbito brasileiro das pesquisas em Linguística Aplicada o estudo da réplica que dialoga com os pressupostos do Círculo de Bakhtin e mantém vinculação com as ideias de “contrapalavra”, anteriormente difundidas por Geraldi (2002). É um processo que busca o envolvimento do leitor com as ideologias e valores impressos nos enunciados, levando-o a se posicionar por meio de réplicas com orientação valorativa.

Desse modo, na etapa da avaliação responsiva, o aluno-leitor amplia e expande os diálogos com o texto, a constituir-se como leitor responsivo e capaz de se posicionar frente a uma ordem de controle social, a manifestar sua leitura réplica. (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 404).

A partir do conceito acima, pode-se dizer que o processo de avaliação responsiva requer do leitor três posturas importantes: o engajamento com a obra, uma resposta ativa ao enunciado e um posicionamento crítico diante do que leu. Dessa maneira, por meio de um processo constante de dialogia, é possível, nas aulas de leitura, que o leitor compreenda e interprete um texto a partir de suas vivências, conhecimentos prévios e valores, dialogando com o mundo que se abre frente a leitura e seja capaz de manifestar sua crítica ou concordância por meio de réplicas dialógicas.

Além do que foi apresentado até aqui, é muito cara a essa teoria o conceito de gênero discursivo que pode ser definido como formas estáveis de enunciados, produzidos de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Assim, compreende-se que os diversos enunciados se originam nas diferentes esferas sociais e as condições de sua construção são refletidas por meio dos gêneros, que são organizados a partir de uma tríade: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (Bakhtin, 2016) que os torna reconhecíveis aos interlocutores envolvidos na prática discursiva.

Dessa abordagem dialógica, temos a questão do ensino por meio dos gêneros discursivos, tendo em vista o que orienta a BNCC (Brasil, 2018) acerca de que trabalho didático deve ser sistematizado e organizado “por meio da leitura de textos pertencentes a

gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 73). Desse modo, a concepção dialógica de leitura, encontra-se de maneira bastante influente nos princípios norteadores do ensino na BNCC (Brasil, 2018), sobretudo ao adotar a perspectiva do ensino por meio dos gêneros discursivos e no seu processo de “reflexão e reconstrução sobre as condições de produção e recepção de textos” (Brasil, 2018, p.72). Como se nota, as noções de dialogia são bastante presentes nesse documento curricular, cuja orientação para o tratamento das práticas leitoras envolve o texto como objeto central do ensino.

A partir dessa noção de gênero discursivo e seu protagonismo no ensino de leitura, Ribeiro (2010) reforça a importância de reconhecer os elementos que constituem o gênero discursivo e orienta que

para que se possa investigar um determinado gênero do discurso segundo a proposta bakhtiniana, faz-se imprescindível conhecer as circunstâncias em que o texto foi construído; seja sob a perspectiva dos sujeitos sociais que se inter-relacionam na situação comunicativa, seja sob a perspectiva da temática proposta, seja, por fim, sob os aspectos do meio social e suas implicações para a escolha dos recursos linguísticos e discursivos na produção textual. (Ribeiro, 2010, p. 56).

Pelas palavras da autora, entendemos que refletir sobre os gêneros discursivos no âmbito do ensino, requer uma abordagem que ultrapasse a simples análise constituinte desse, ou seja, que não deve ser feita só pelos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional). Desse modo, faz-se importante considerar os sujeitos que dialogam, a esfera social na qual ele se assenta e o seu funcionamento na vida social, considerando que o gênero molda as relações interacionais.

Com base nos princípios dialógicos aqui delineados, compreendemos que um modelo dialógico de leitura pressupõe um leitor ativo que leva em conta toda a realidade que envolve a interação discursiva, apreciando e valorando tanto o conteúdo linguístico-textual quanto as condições de produção dos discursos e as vozes sociais neles instauradas. Por fim, reiteramos que a concepção de leitura aqui delineada explora uma perspectiva possível no ensino de Língua Portuguesa, entretanto é necessário não só o conhecimento teórico dessa abordagem, mas saber adequá-la ao público com o qual se pretende empreender o trabalho didático com a leitura.

2.2 As Etapas da Leitura

A concepção de leitura que emerge da noção de diálogo vai além do tradicional exercício de decodificação de material linguístico, uma vez que a leitura dialógica propõe que

o leitor, ao se deparar com o texto, aciona suas próprias vivências para construir sentidos, tendo em vista que esses saberes, advindos de suas práticas socioculturais os auxiliam na interpretação do mundo que se abre frente a leitura.

No tocante às práticas de leitura, Rojo (2004, p. 4) enfatiza que existem distintos procedimentos e capacidades envolvidos nessa ação e, enfatiza que, a depender da situação, vai requerer do leitor a combinação de algumas dessas. Nesse sentido, a autora apresenta que existem capacidades: “de decodificação” – ensinadas e aprendidas no processo de alfabetização, “de compreensão” – também chamadas de estratégias e “de apreciação e réplica do leitor” – que emergiriam dos processos de interpretação e interação com o texto. Esse delineamento proposto por Rojo (2004) será melhor explicitado na seção subsequente, no entanto, aqui queremos relacionar esse conhecimento proposto pela autora com a visão psicolinguística de leitura que compreende que o processo da leitura se realiza em quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, sendo que o processo não é hierarquizado, mas sim sequencial em que cada etapa se completa a partir da anterior.

No tocante a essas etapas de leitura, Menegassi (2010a), com base na Psicolinguística e nos estudos da Linguística Aplicada no Brasil, define o processo da leitura em quatro etapas em que, segundo o autor, essas etapas coexistem, não aparecem de forma deslocada e são utilizadas pelo leitor, durante a leitura, de maneira concomitante e recursiva. Dessa maneira, é importante aqui trazer esse conhecimento, porque ele nos permite compreender as capacidades de nossos discentes e o processo o qual nosso aluno-leitor reflete nas suas práticas leitoras.

Assim, a primeira etapa, a decodificação, é essencial para que a leitura se concretize e esta diz respeito à identificação do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto, ou seja, é o momento em que o leitor reconhece os símbolos escritos e os liga a um significado que tem internalizado, estabelecendo, dessa forma, a noção estruturalista de signo linguístico.

Nesse sentido, Menegassi (2010a) aponta que existem dois tipos de decodificação. A primeira é a “decodificação fonológica”, que diz respeito a ação de pronunciar a palavra, por meio da voz ou da leitura silenciosa, apenas desmembrando sílabas e unindo-as em um conceito, que nem sempre é compreendido. Esse tipo de decodificação permite apenas acessar os sons visualizados nas palavras sem que um significado seja ativado na memória do leitor. Trata-se de um processo puramente mecânico de decifrar sons e letras e suas relações sem o estabelecimento de um signo linguístico.

O segundo tipo de decodificação delineado pelo autor é a “decodificação relacionada com a compreensão” que possibilita o acesso ao conteúdo mais global do texto, tendo em vista que o leitor, ao decodificar uma palavra por ele desconhecida, recorre por meio de uma ação planejada e orientada ao contexto em que ela está inserida e, assim, busca os sentidos esperados para aquele vocábulo naquele texto. Esse segundo tipo vincula-se diretamente com a próxima etapa que é a da compreensão e o autor enfatiza que a etapa da decodificação deve ser bem sucedida, tendo em vista que a má decodificação poderá implicar em uma compreensão ineficiente.

A segunda etapa, a compreensão, diz respeito ao processo de captação da temática do texto, ao reconhecimento das ideias principais e à capacidade de resumi-lo. Essa etapa se realiza, primeiramente, mediante o exercício de uma decodificação bem sucedida, para assim, em seguida, o leitor possa desenvolver a ação de perceber as informações que o texto oferece, tornando-se capaz de aprofundar a leitura e selecionar, dentre as informações nele veiculadas, as ideias principais, a sua temática, por meio, sobretudo de mecanismos de inferências.

Além desses processos, Scliar Cabral (1986) indica que o leitor deve ser capaz de reconhecer as estruturas sintáticas, textuais e semânticas, bem como desenvolver a capacidade de depreender o significado de palavras novas no texto. Esses processos por parte do leitor pressupõem que ele já tenha o pleno domínio sobre o código e sobre as normas de disposições das palavras em que o texto está escrito para que, a partir de então, possa identificar o que diz o material lido e extrair dele suas ideias centrais.

Essa etapa da leitura é descrita por Menegassi (2010a) por modos distintos de realização que são: compreensão literal, compreensão inferencial textual e compreensão inferencial extratextual. O primeiro modo se relaciona com a ação do leitor de captar as informações mais explícitas no texto, o segundo modo, opera no nível da busca por pistas ou marcas textuais deixadas no texto, a fim de evidenciar uma resposta para o que não está explícito e, por fim, o terceiro modo explora a articulação do conhecimento de mundo do leitor com as informações do texto, tendo assim, a interação como elemento chave nesse processo.

Conforme dito anteriormente, esta fase exige um desenvolvimento cognitivo para que se realize o processo de inferência, ou seja, que o leitor seja capaz de realizar incursões no texto em busca de informações não explícitas, mas recuperáveis pelas relações estabelecidas no texto e também com o contexto e o seu próprio conhecimento de mundo. Essa ação de

distinguir o que é centrado no texto e o que é externo a ele, abre caminho para a próxima etapa da leitura que é a interpretação.

Por conseguinte, a terceira etapa do processo da leitura diz respeito ao modo como o leitor se apropria do que leu e se posiciona de forma analítica e reflexiva, capaz de emitir julgamentos e posicionamentos valorativos para as informações lidas e compreendidas na fase anterior. Pressupõe-se, ainda, que nessa fase, o leitor, ao fazer uso da reflexão, possa ser capaz de produzir novos sentidos para as informações lidas, por meio das inferências, ampliando seus conhecimentos iniciais.

Assim, essa etapa pode ser concebida como etapa que enfoca a “capacidade crítica: julgamento” como aponta Scliar Cabral (1986, p. 16) o que é referendado na própria BNCC quando propõe uma abordagem de leitura centrada na “reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas)” (Brasil, 2018, p. 73). Além dessa perspectiva interpretativa, centrada na análise e reflexão das informações apresentadas no texto, Menegassi (2010a) indica que é possível, ainda um trabalho interpretativo em que o leitor estabelece relações das informações do texto com a sua própria vida. O autor, no entanto, aconselha que essa vinculação interpretativa com as experiências pessoais do leitor seja feita na etapa final do processo de interpretação e indica que

Elas são apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a compreender o texto, a construir inferências, chegando à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido, isto é, julgamentos pertinentes sobre o tema do texto à sua própria vida. (Menegassi, 2010a, p.53).

Por fim, acerca da etapa de retenção, que nesse esboço, se constitui como a última etapa da leitura, pode ser definida como “a capacidade de reter as informações mais importantes na memória a longo prazo” (Scliar Cabral, 1986, p. 17) e tais informações poderão passar a fazer parte dos conhecimentos prévios do leitor. As informações aqui mencionadas, podem advir tanto do plano da compreensão textual quanto do plano da interpretação.

Com base nisso, Menegassi (2010a) concebe essa etapa ocorrendo em dois níveis: o da compreensão e o da interpretação. O primeiro relaciona-se ao que é mais superficial textualmente, ou seja, o leitor extrai e guarda do texto as ideias principais e sua temática, concebendo, assim, esse processo como uma ação de memorização imediata após a leitura. O segundo nível de retenção acontece a partir da interpretação, que é um processo mais amplo do que a compreensão em que o leitor tende a um aprofundamento maior da leitura e a memorização que resulta dessa ação poderá ser mais sólida e eficiente. Assim sendo, o

processo de retenção via interpretação tende a se consolidar também com base na identificação dos conhecimentos textuais com os fatos vividos quando o leitor percorre por um caminho de identificação de suas vivências com as informações lidas.

Por fim, reiteramos que essas etapas aqui delineadas, segundo Menegassi (2010a) são separadas para fins didáticos, pois essas ocorrem de forma recursiva. No entanto, acreditamos que apesar de as etapas não ocorrerem de forma estanque, mas sim de maneira sistemática e concomitante, elas podem, a depender do propósito docente e das necessidades dos discentes, serem trabalhadas de forma isolada com a finalidade de desenvolver habilidades leitoras com vistas a um leitor proficiente e autônomo.

2.3 As Estratégias e as Capacidades de Leitura

O trabalho com a língua no âmbito didático exige uma reflexão a respeito dos conceitos adotados nas práticas pedagógicas sobre língua e linguagem, visto que os procedimentos são direcionados a partir de um embasamento teórico que é condição necessária para um ensino-aprendizagem eficiente. No tocante ao ensino da leitura, é possível que esse se estruture de modo a contemplar uma dinâmica interativa de leitura, na qual o leitor, de forma ativa, compreende e interpreta os mais diversos textos. Tendo em vista essa ideia, consideramos como prática eficiente o uso das estratégias de leitura para que, através de um processo sistemático e interativo, se possa contribuir significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora dos discentes.

Com vistas ao entendimento do conceito de estratégias, é importante reportar que as primeiras pesquisas nesse âmbito se deram no início da década de 70 a partir das investigações de caráter cognitivistas desenvolvidas por teóricos como Goodman no ano de 1970 e por Smith em 1971, cujas obras foram traduzidas no Brasil nas décadas posteriores. Os estudos desenvolvidos por esses autores apresentam os processamentos de leitura que englobam aspectos bastante relevantes, relacionados, sobretudo, com a previsibilidade e a inferenciação no ato de ler.

A obra de Goodman (1987) apresenta como um pressuposto básico a leitura como um “jogo de adivinhações psicolinguístico” em que, na perspectiva do autor, cabe ao leitor selecionar as pistas fornecidas pelo texto e pelo sistema linguístico, interagindo essas informações com o seu conhecimento prévio para, desse modo, chegar à compreensão do texto por meio do acionamento de processos elevados de leitura. Tais processos estão

diretamente relacionados ao conceito de estratégias de leitura que, na visão desse autor, é

um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. A leitura, como qualquer atividade humana, é uma conduta inteligente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las. Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo. Usam-se estratégias na leitura, mas também essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Com efeito, não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura. (Goodman, 1987, p. 15-16).

A partir dessa noção inicial de estratégia de leitura proposta por Goodman (1987), entendemos que o uso dessas está vinculado à ideia de um tipo de leitor que é construtor da própria compreensão, ou seja, ele é responsável por selecionar, dentre as atitudes possíveis, aquela que é mais adequada ao material que está sendo lido por ele e ao propósito da leitura e, dessa ação, decorrerá o sucesso da compreensão. Além disso, o uso das estratégias propicia ao leitor a capacidade de avaliar a sua própria compreensão, deixando a leitura de ser uma mera atividade mecânica para ser um processo de construção de significados.

A proposta de Smith (1989), no tocante às estratégias, também enfatiza a questão do uso da predição e da adivinhação nas ações de leitura, bem como da ativação do conhecimento prévio do leitor a que o teórico chama de “informação não-visual”. O autor ainda enfoca questões relacionadas à metacognição (Smith, 2003, p. 39) e, para ele, “os processos metacognitivos têm lugar quando pensamos sobre nossos próprios pensamentos, por exemplo, quando refletimos se sabemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro.”

Percebe-se, portanto, que os dois autores supracitados nos fornecem as bases para a noção de estratégias de leitura que, de acordo com Kleiman (2002, p.49), são definidas como “operações regulares para abordar um texto” e podem ser classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas. De forma sucinta, podemos dizer que as estratégias mais automáticas e inconscientes são denominadas cognitivas e aquelas que estão relacionadas a um certo controle por parte do leitor são as metacognitivas.

Tendo em vista que o conceito de estratégias se refere aos mecanismos psicológicos de abordagem do texto, podemos entender que as estratégias cognitivas dizem respeito às ações e às atitudes do leitor que ocorrem durante a leitura que derivam de seu conhecimento implícito do código linguístico e das regras de cunho lexical, sintático e semântico da língua. Tais ações começam pela percepção do material linguístico pelos olhos até o processamento mental dessas informações, perpassando por ações importantes tais como os movimentos oculares, o reconhecimento de palavras, o uso da memória, as predições, dentre outras.

Nessa perspectiva, percebe-se que os processos cognitivos de leitura, dada a sua complexidade, são importantes para o processo de compreensão, pois relacionam-se diretamente ao domínio e manipulação do código linguístico de forma automática pelo leitor e, de acordo com Kleiman (2002, p.50), “o conhecimento utilizado para realizar a operação é também um conhecimento implícito, não verbalizado e que seria quase impossível de verbalizar para a grande maioria dos falantes”

Os processos de abordagem da leitura envolvem ainda operações de controle mais racional no sentido de controle das ações requeridas no ato de ler para se chegar à compreensão. Esse controle consciente está vinculado ao conceito de estratégias metacognitivas, que segundo Brown et al. (1982, p. 86), a “metacognição se refere ao conhecimento e controle do domínio cognitivo de alguém” e, nesses termos, entendemos que as estratégias metacognitivas podem ser definidas como operações de controle das ações cognitivas e monitoramento dessas em favor da compreensão. Além dos termos controle e monitoramento, vinculados à metacognição, Brown et al. (1982) falam ainda em “conhecimento” do domínio cognitivo que se refere à capacidade do sujeito reconhecer suas potencialidades e limitações diante de uma atividade cognitiva e estabelecer meios que favoreçam a sua compreensão, tal atitude revela-se como fator determinante na disposição e na motivação para a leitura.

No âmbito das estratégias metacognitivas, vários estudos como os de Brown (1982), Solé (1998), Kleiman (2002), Menegassi (2010b) apontam que tais estratégias são passíveis de um ensino sistemático. Tendo em vista que as estratégias são consideradas como procedimentos, Menegassi (2010b) aponta que

As estratégias não amadurecem sozinhas, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem no aluno só porque o professor deseja. Elas precisam de um princípio de ensino, que conforme discutimos anteriormente, pode ser apresentado a partir da instrução de técnicas ou mesmo de estratégias certas de leitura de textos. Elas requerem, por parte do professor, um conhecimento mínimo de trabalho com o texto, pois cada texto requer uma leitura específica, já que os textos que circulam na sociedade não são lidos sempre da mesma forma. (Menegassi, 2010b, p. 42).

Entende-se, na visão desses autores, que o trabalho com estratégias de leitura exigirá, sobretudo do docente, que este possa mostrar para o aluno como traçar o seu próprio caminho de modo independente, tendo em vista que trabalhar com estratégias de leitura auxilia na formação de um leitor autônomo que sabe os meios para a busca de informações e, ainda, como tirar proveito delas em favor da compreensão do texto. Desse modo, a “modelagem das estratégias” conforme aponta Kleiman (2002, p. 51) não diz respeito a modelar procedimentos

e regras, mas se refere a uma atitude por parte do docente, como leitor mais experiente, de buscar as condições que favorecem ao leitor maior flexibilidade e independência na leitura.

É importante enfatizar que as estratégias podem auxiliar tanto no processo de “formação inicial do leitor” quanto no do “desenvolvimento do leitor” que, segundo Menegassi (2010a, p. 38), são noções que se diferem na medida em que a “formação do leitor está voltada à aquisição do código escrito, a sua apropriação de todas as fases necessárias do sistema linguístico de determinada língua, seja ela materna ou estrangeira” e já o “desenvolvimento do leitor” diz respeito a um código linguístico já consolidado em que a leitura já extrapola o plano puramente co-textual e o leitor já consegue realizar as mediações do seu conhecimento prévio com os vários sentidos marcados textualmente.

Conforme pontuado, para a formação de um leitor competente, seja em fase inicial de aprendizado do código, seja na fase de refinamento de suas habilidades leitoras se faz necessário o ensino de estratégias de leitura. Dessa maneira, para que esse processo se efetive em situação de ensino é necessário que se conheça, dentre os inúmeros estudos desenvolvidos acerca das estratégias, aquelas que são basilares nesse âmbito e, acerca dessas questões norteadoras iniciais, teceremos breve delineamento na seção a seguir.

2.3.1 As quatro estratégias fundamentais de compreensão

As estratégias de leitura metacognitivas, entendidas como procedimentos conscientes de abordagem do texto pelo leitor, foram, ao longo das décadas, estruturadas, a fim de que estas pudessem se constituir como ferramentas importantes no processo de compreensão leitora e sua didatização fosse possível. Segundo Koch e Elias (2008) e Menegassi (2010b), existem quatro estratégias fundamentais que necessitam ser desenvolvidas nos alunos e que, ao longo das décadas,

Elas foram sistematizadas a partir de estudos realizados por pesquisadores em Psicolinguística, como Goodman (1987) e Smith (1991), e apresentadas como referência a orientações no trabalho com leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998). (Menegassi, 2010b, p. 43).

Decorrentes desses estudos basilares em estratégias de leitura, temos quatro estratégias principais: “seleção, antecipação, inferência e verificação”. Importante aqui pontuar que essas estratégias foram amplamente fomentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) durante décadas e, embora esse documento tenha sido atualizado pela BNCC (Brasil, 2018), é relevante aqui mencionar a contribuição dessas estratégias para o ensino de leitura. Dessa forma, esse documento indica que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, e seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem, etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. (Brasil, 1998, p. 69).

Sob essa ótica, entende-se que a leitura é concebida como um instrumento de interação que se baseia no diálogo com o autor, na discussão e na reflexão acerca das ideias apresentadas e, sobretudo, permite que o leitor se utilize de estratégias para favorecer a compreensão e tornar-se proficiente na leitura. No tocante ao mais recente documento norteador da educação brasileira, nota-se que a BNCC (Brasil, 2018) orienta para um trabalho com leitura na dimensão da inter-relação entre as práticas de uso e reflexão da língua. Nessa inter-relação, o documento apresenta no Eixo Leitura práticas relacionadas às “Estratégias e Procedimentos de leitura” (Brasil, 2018, p. 74) e no detalhamento desse tópico, é possível a visualização das quatro estratégias principais aqui mencionadas, conforme pode ser ilustrado a partir dos itens a seguir:

- Buscar, **selecionar**, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Estabelecer **expectativas** (pressuposições **antecipadoras dos sentidos**, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), **confirmando antecipações e inferências** realizadas antes e durante a leitura de textos. (Brasil, 2018, p. 74, grifo nosso).

Importante entender, ainda que as estratégias orientam sempre o leitor para um posicionamento responsivo e ativo diante do texto, refletindo sempre acerca dos caminhos que deve percorrer no ato de ler.

Inicialmente, é importante pontuar que a estratégia de seleção se vincula de forma direta aos objetivos pretendidos com a leitura, ou seja, o leitor seleciona, dentre as informações veiculadas no texto, àquelas que serão mais relevantes ao seu propósito de leitura e, conseqüentemente, ao seu entendimento. É um processo em que se faz uma espécie de triagem dos elementos mais relevantes em função do seu objetivo e isola-se, de certo modo, as informações que não atendem, inicialmente, o intuito da leitura e a garantia de seu entendimento mais global.

Na prática, esse processo de seleção pode iniciar até mesmo pela leitura do título do texto, pela ação de folhear o livro, observando as palavras-chave que compõem o texto e, a partir dessa atitude, já se pode até mesmo empreender outras ações tais como o estabelecimento de hipóteses e acionamento de conhecimentos prévios.

Essa ação, conforme aqui defendemos, pode ser impulsionada pelo professor, que, como leitor mais experiente e conhecedor do texto que ali se apresenta, poderá conduzir o educando à realização dessa ação como um primeiro contato e uma espécie de aproximação do leitor com a materialidade linguística. Poderá ainda, empreender um trabalho de levantamento inicial dos aspectos mais relevantes e mostrar para os estudantes como visualizar tais aspectos para que, diante da dificuldade de realizar esse procedimento, os estudantes leitores possam ter o apoio docente nesse processo.

Como exemplo dessa ação de seleção, o professor pode, num texto narrativo, auxiliar os estudantes a coletar dados iniciais sobre os personagens, o tempo da narrativa e o espaço em que essa se desenvolve por meio da observação das ilustrações textuais e ainda da seleção de palavras-chaves que se reportam aos elementos da narrativa. Por meio de ações didáticas, nessa ênfase, é possível o acionamento das demais estratégias de compreensão.

De igual maneira, o procedimento de antecipação pode ocorrer antes mesmo da leitura, em que, concomitante ao processo de seleção, o leitor já inicia um levantamento de hipóteses e de expectativas em torno do que ainda será lido por meio da seleção dos itens mais relevantes. Posteriormente, ao adentrar na leitura propriamente dita do texto, Menegassi (2010b, p. 44) explica que o leitor “cria hipóteses e previsões sobre os significados a partir das informações explícitas e implícitas constantes no texto”. Dessa maneira, a partir do andamento da leitura, tais antecipações poderão ser comprovadas ou refutadas e a direção das ideias, anteriormente pensadas, poderão ter sua rota corrigida.

O processo de antecipação poderá também ser mediado pelo professor na medida em que este pode se utilizar de questionamentos direcionados para uma reflexão sobretudo acerca dos conteúdos mais explícitos do texto. Ações docentes direcionadas tais como pausas textuais e perguntas direcionadas a um ponto específico do texto poderão levar o aluno à criação de hipóteses e, posteriormente, o próprio discente poderá recorrer a esses recursos quando uma ideia não for bem compreendida ou para reforçar o processo de elaboração do sentido textual.

No tocante ao ensino dessa estratégia, por exemplo, em textos narrativos, o professor poderá pedir que o aluno identifique e observe a inserção de um novo personagem e solicitar que pense acerca do impacto desse para a narrativa. O docente, poderá, ainda, auxiliar o estudante na observação das mudanças de tempo, de espaço e também da própria atitude dos personagens e quais as possíveis repercussões dessas mudanças para o andamento da história. Acredita-se que ensinar o leitor a observar tais aspectos, possa levá-lo a uma atitude

semelhante em outras leituras, a fim de que a antecipação se torne uma estratégia autônoma para ele e o ajude a construir o sentido do texto, independente de suas hipóteses serem confirmadas ou refutadas.

Por fim, enfatizamos a importância de o estudante fazer uso consciente dessas estratégias para que ele possa, no tratamento com o texto, realizar não só antecipações com base nos explícitos, mas também nos implícitos, levando-o para novas estratégias, sobretudo, para as inferências. Além disso, as antecipações permitem um delineamento mental dos caminhos que o leitor precisa percorrer a fim de chegar à compreensão.

Por conseguinte, a estratégia de inferência está vinculada a dois tipos de conhecimento: o que não está explícito no texto e aquele pertencente ao mundo do leitor. Dessa maneira, pode-se definir a inferência como uma ação que estabelece um elo entre os implícitos do texto que são captados pelo leitor com base em seu conhecimento prévio. O leitor empreende, no ato de ler, o acionamento do seu arcabouço de conhecimento para inferir acerca das informações que o texto veicula de maneira não explícita, valendo-se de marcas e pistas textuais deixadas pelo autor. As autoras Koch e Elias (2008) enfatizam que as inferências se relacionam com a concepção de leitura como interação e reforçam que

O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com ideias do autor, complete-as, adapte-se etc. (Koch; Elias, 2008, p. 12).

A partir do exposto, entendemos que, na ação de inferir, o leitor busca compreender aquilo que não está nítido no enunciado no texto e, para isso, ele precisa ser impulsionado a acessar seus conhecimentos prévios sobre o assunto para o efetivo estabelecimento do elo entre esses e as informações textuais com vistas à compreensão. Nesse ínterim, a figura docente é de suma importância, sobretudo no que diz respeito ao auxílio do acionamento dos conhecimentos que o leitor já possui.

Em termos práticos, o professor pode ajudar o aluno a realizar inferências antes mesmo do início da leitura, por meio da apresentação da obra, da leitura do título, da observação da imagem central e poderá até mesmo se utilizar de palavras-chave do texto para levar o aluno a pensar sobre o que será lido posteriormente e quais outros conhecimentos próprios ele poderá mobilizar durante a leitura. Outro momento favorável à ação didática de impulsionar a inferência é durante a leitura em que o professor através de pausas protocoladas

poderá, por exemplo, levar o leitor a inferir sobre estado e emoções das personagens, quer seja pela observação de imagens que o texto apresentar quer seja pela análise das ações deles.

Em vista do que pontuamos aqui, pode-se dizer que a estratégia de inferência opera como um reforço ao conhecimento que o leitor já possui em que ele complementa uma informação textual não explícita de acordo com seus saberes prévios. É importante ainda reiterar que é necessário que o leitor localize as pistas textuais deixadas pelo autor que confirme suas inferências, pois a não localização desses sinais textuais poderá levar o leitor menos experiente a realizar inferências não pertinentes à temática apresentada no texto, por isso a mediação docente se faz tão relevante nessa ação estratégica.

Por último, a estratégia de verificação diz respeito a uma atitude de automonitoração constante por parte do leitor. Assim, pode-se afirmar que é uma ação que ele se utiliza para fazer a avaliação das antecipações e inferências realizadas, sendo que estas podem ser validadas ou negadas com o objetivo de garantir a compreensão do texto. Nesse sentido, há também uma atitude de autocorreção por parte do leitor, tendo em vista que quando não há a confirmação das expectativas, elencadas durante a predição, ele é levado a repensar sobre as informações e, a partir dessa revisão, ele constrói novas hipóteses e inferências.

Em vista desse caráter da estratégia de verificação, Menegassi (2010b) estabelece que

É justamente a estratégia de verificação que mais controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor. A cada confirmação das predições levantadas e das inferências realizadas, mais seguro o leitor se sente, possibilitando-lhe uma melhor construção de sentido para o texto trabalhado. (Menegassi, 2010b. p. 45).

Reitera-se, a partir disso, que essa estratégia possibilita uma leitura reflexiva e ativa por parte do leitor que é levado a um constante monitoramento da leitura para ter êxito na compreensão do texto. Nota-se, nesse movimento, a construção de um leitor autônomo que é capaz de aprender a partir do texto, indagando-se sobre sua própria compreensão. Entretanto, para que se chegue a esse nível de maturidade leitora faz-se necessário o intermédio docente, sobretudo para os leitores em formação inicial.

A ação docente com essa estratégia poderá basear-se em questões de compreensão previamente elaboradas com foco em pontos específicos da leitura que exigirão do leitor uma análise mais minuciosa, a fim de confirmar ou invalidar suas pressuposições. Nas narrativas, por exemplo, esses questionamentos de verificação poderão incidir logo após a apresentação inicial da trama em que começam a se estabelecer os conflitos e as predições e inferências começam a emergir. Outro momento propício para questões de verificação é o de instantes antes do desfecho da narrativa em que os conflitos começam a se resolver e a análise da

culminância dos atos das personagens se faz necessária para que o leitor seja preparado para o desfecho que poderá, inclusive, não corresponder às expectativas.

Em suma, é válido ratificar que as estratégias de leitura, no geral, servem para estabelecer certas regularidades no momento da leitura, as quais permitirão ao estudante adquirir os instrumentos necessários para o controle da compreensão do texto, fazendo uso sempre de seus conhecimentos prévios nessa ação. Por fim, o docente precisa, ainda, compreender em que momento da atividade de leitura se dará a sua mediação, pois a conduta do professor é imprescindível para efetivação satisfatória da compreensão por parte do aluno. Sobre os aspectos que envolvem os momentos de trabalho com a leitura, discorreremos na seção seguinte.

2.3.2 As estratégias e os momentos da leitura

A formação de um leitor ativo que reflete e avalia sua própria compreensão perpassa por questões que envolvem uma ação docente estratégica no sentido de propiciar as ações que levem o estudante leitor a realizar um diálogo interativo com o texto. Assim, Menegassi (2010b, p. 42) destaca que “o que se tem como certo é que o ensino das estratégias se efetiva na sala de aula a partir das condutas que o professor proporciona aos alunos”.

Dessa forma, o pensamento estratégico de trabalho com a leitura, segundo Kato (1986), Kleiman (1989), Solé (1998) e Menegassi (2010b), dentre outros teóricos, deve se consolidar em ações específicas ao longo de três momentos: antes, durante e após a leitura.

Tomaremos aqui, como norteador das práticas estratégicas de leitura em sala de aula, as ideias de Solé (1998) que direcionam de forma mais específica e detalhada a ação docente para o uso das estratégias de leitura em diferentes momentos. Para a autora, elas funcionam como ferramentas importantes para o trabalho efetivo no sentido da formação de leitores independentes, críticos e reflexivos. Dessa forma, a autora define que:

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. [...] Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas (Solé, 1998, p. 70).

A partir dessa conceituação, entende-se que é possível o ensino de certas habilidades leitoras aos discentes em que o professor, na figura de colaborador, pode proporcionar uma atividade significativa através da leitura e desenvolver habilidades pertinentes à promoção de

um leitor competente. Os procedimentos cabíveis a cada momento da leitura são separados para fins didáticos, pois é necessário entender quais estratégias o leitor deverá acionar, no entanto, é preciso compreender que algumas estratégias, tais como a inferência, perpassa todos os momentos da leitura.

Em primeiro plano, as estratégias no momento “pré-leitura”, envolvem, de acordo com o delineamento traçado por Solé (1998, p. 89), seis pontos que dizem respeito à abordagem inicial com o texto e são eles: “ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”.

O primeiro ponto definido como “ideias gerais” (Solé, 1998, p. 90) enfoca, inicialmente, o papel docente no sentido de ser conhecedor dos pressupostos que envolvem a ação de ler e os caminhos que levam à compreensão. Isso implica que o docente tem papel principal na criação de ações didáticas sistemáticas que atendam a esses momentos iniciais de leitura. Assim, a estudiosa delimita alguns aspectos que devem ser levados em conta para o correto ensino das estratégias que envolvem: a) motivação: a leitura deve ser voluntária e proporcionar prazer; b) propósito: a leitura se presta tanto à aprendizagem, quanto à informação e ao deleite; c) modelo: o professor tem o papel de ser referência de leitor para o aluno; d) sanções e premiações: a leitura não deve ser encarada como uma competição entre os alunos; e) articulação: é necessário que se assegurem os objetivos da leitura através da situação de leitura mais pertinente; f) complexidade: é importante conhecer o potencial do leitor e levá-lo, paulatinamente, a atingir níveis mais elevados de compreensão.

O segundo ponto enfoca de maneira mais específica a questão da motivação e Solé (1998) enfatiza que essa questão está relacionada com os objetivos da leitura, ou seja, a criança necessita saber previamente a que se propõe a atividade de leitura e, além disso, o leitor precisa ter em mente que é capaz de realizar tal atividade. Assim, para a autora, o não atendimento a esses dois pontos motivacionais não despertará o interesse para a atividade leitora.

No tocante aos objetivos da leitura, que é o terceiro ponto que a autora apresenta, são listadas algumas finalidades da leitura que podem ser muito variadas, de acordo com as situações e momentos, mas que precisam ser levados em conta no ensino de leitura. Dentre os vários objetivos a teórica elenca:

- ler para obter uma informação precisa;
- ler para seguir instruções;
- ler para obter uma informação de caráter geral;
- ler para aprender;

- ler para revisar um escrito próprio;
- ler por prazer;
- ler para comunicar um texto a um auditório;
- ler para praticar a leitura em voz alta; e
- ler para verificar o que se compreendeu. (Solé, 1998, p. 93-101).

Compreende-se, a partir do exposto pela autora, que, antes de empreender qualquer leitura, é preciso que o docente exponha claramente os objetivos da leitura, a fim de que o aluno leitor possa traçar estratégias adequadas para a leitura que será realizada.

O quarto ponto se refere à ativação dos conhecimentos prévios do leitor e a autora orienta para três atitudes docentes antes da leitura que serão importantes para criar as condições para o acionamento dos conhecimentos dos discentes. Primeiramente, é importante uma apresentação geral da temática a ser abordada na leitura, o conhecimento do gênero e da situação comunicativa para, em seguida, através da apresentação do título e das imagens de abertura, por exemplo, o estudante possa realizar antecipações precisas acerca do que será lido. Por fim, cria-se um momento de escuta do estudante em que este poderá expor os seus conhecimentos acerca do que lhe foi apresentado inicialmente.

Outro ponto proposto por Solé (1998) diz respeito ao estabelecimento de previsões que o leitor pode incorrer antes da leitura. Nesse ponto, o auxílio do professor se faz necessário para que possa ser apresentado ao aluno aspectos relevantes para o levantamento inicial de hipóteses sobre a leitura tais como título, autor, gênero, personagens e ilustrações. A autora orienta que os indicadores de previsão textual variam conforme o gênero e a maneira de suscitar essa estratégia no leitor pode sofrer variações.

Por fim, o último ponto, nos remete à promoção de perguntas aos alunos acerca do que será lido. O processo de formulação dessas perguntas envolve todos os aspectos já delineados: objetivos, conhecimentos prévios, hipóteses e previsões para que, assim, o estudante possa concentrar sua atenção nos aspectos mais relevantes que garantirão a compreensão do texto.

Em suma, nota-se que toda a reflexão acerca das estratégias de pré-leitura aqui delineadas envolve uma postura ativa tanto do professor quanto do estudante, em que, de maneira dialógica e interativa, todos contribuem para a construção do conhecimento que se abre frente à leitura.

Passando agora para as considerações acerca do momento “durante a leitura”, a autora afirma que é preciso que as atividades direcionem o leitor para a busca de respostas as quais podem se apresentar de maneira explícita ou implícita e que o levem à compreensão do todo textual. Nesse processo, algumas ações realizadas antes da leitura, tais como previsões e

inferências, são fundamentais para o decorrer dessa, tendo em vista que no decorrer da leitura elas serão confirmadas, esclarecidas ou refutadas, proporcionando, ainda, a geração de novas probabilidades e inferências.

A fim de garantir esse processo, Solé (1998) orienta para a prática de leitura compartilhada como uma atividade significativa para a compreensão e uso das estratégias para compreensão textual. Entende-se pelas palavras da autora, que a leitura colaborativa é um processo pensado e planejado em que o professor direciona leituras diversas aos alunos e os conduz a inferir, levantar questionamentos acerca da leitura, possibilitando-lhes produzir sentidos para o texto.

A leitura compartilhada acontece, na prática, quando o leitor mais experiente – o educador – realiza a leitura com mediação para que a criança possa interpretar e compreender a história e, durante a leitura, o aluno leitor vai elaborando perguntas sobre o que foi lido e respondendo perguntas direcionadas pelo professor. Há aqui um momento de troca importante entre docente e discente em que, nas tarefas de leitura compartilhada, de acordo com Solé (1998, p. 118), “[...] o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma.” Desse modo, ensina-se a criança a desenvolver os processos de escuta, de diálogo com o texto e com os outros, bem como de realização de hipótese sobre a temática apresentada.

Compreende-se, a partir de então, que por meio da leitura colaborativa, é impulsionada a formação de leitores responsivos e ativos, tendo em vista que o objetivo da atividade não é, obrigatoriamente, ensinar um conteúdo específico ao aluno, mas encaminhá-los para os processos necessários para a construção de sentidos do que está escrito.

Tendo em vista tal aspecto, Solé (1998, p. 117) enfatiza que “Os próprios alunos devem selecionar e marcar os indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saber que isso é necessário para atingir certos objetivos.” Com base nisso, reiteramos que tanto o aluno quanto o professor são protagonistas nesse processo, uma vez que eles compartilham e discutem as informações veiculadas no texto numa perspectiva colaborativa e conjunta na realização das estratégias fundamentais da leitura. Tal processo, tem como foco principal a autonomia desse leitor que, consciente das estratégias de abordagem textual, poderá, futuramente, empreender uma leitura independente.

Visando à autonomia na leitura, a pesquisadora sugere algumas estratégias que podem ser incentivadas durante a leitura. A primeira delas é a inserção de perguntas durante a leitura que levem o aluno a prever sobre os possíveis acontecimentos no parágrafo ou página

seguinte. Outra estratégia é a apresentação de textos com erros propositais para que se incentive a percepção desses e a resolução do equívoco seja efetivada. A autora propõe, ainda, o uso de textos lacunares para que por meio da inferenciação esse possa ser preenchido e se chegue ao sentido pretendido no texto.

Por fim, uma importante consideração feita por Solé (1998) diz respeito aos erros e lacunas de compreensão durante a leitura. Tendo em vista que é comum que o leitor, às vezes, incorra em entraves na leitura diante, por exemplo, de um termo ou expressão desconhecida, é importante que o professor incentive a progressão da leitura e leve o estudante a perceber em que momento houve uma interpretação equivocada e se essas lacunas de compreensão podem interferir de forma direta ou não na compreensão do todo.

Com foco no ensino da resolução desses entraves, Solé (1998) aconselha que

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para as suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto (Solé, 1998, p. 130).

Em suma, as estratégias de compreensão leitora durante a leitura se efetivam através de atitudes ativas e responsivas por parte do leitor que permitam a confirmação ou a rejeição das expectativas criadas antes da leitura, além de impulsionarem a geração de novas antecipações e probabilidades durante a leitura. Assinalamos, ainda, que é relevante que o professor, por meio da leitura compartilhada, proporcione ocasiões em que os alunos reflitam de forma coletiva acerca dos aspectos estudados e tracem os caminhos que se utilizaram para chegar às situações levantadas. Dessa forma, os estudantes serão capazes de, seguindo o modelo do professor, estabelecer relações de sentido entre os seus conhecimentos prévios e os novos apresentados pelo texto lido, ampliando assim seus conhecimentos.

As estratégias de leitura, conforme pontuamos até aqui, se baseiam na concepção de leitura como um processo em que os sentidos do texto podem ser construídos na interação do leitor com o autor via texto. A partir disso, entende-se que nesse decurso da leitura, todos os momentos são importantes para a construção dos significados e consequente compreensão textual por parte do leitor. Assim, entendemos que os processos pós-leitura, apesar de serem ainda supervalorizados nas aulas de leitura, não possuem maior importância que os demais momentos, pois conforme aponta Menegassi (2010b, p. 59) “Na verdade, não se pode considerá-la como a mais importante, ela é parte de um processo, uma vez que, na maioria das

vezes, não se consegue estabelecer um limite claro entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”.

No que tange às estratégias após a leitura, Solé (1998) enfatiza três estratégias que devem ser trabalhadas nesse momento: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas. Tais aspectos já aparecem em outros momentos da leitura enquanto processo de construção dos sentidos do texto, mas, nessa etapa, a autora aponta que “aqui verificaremos basicamente sua concretização prática posterior.” (Solé, 1998, p. 133). Dessa maneira, entendemos que, no momento posterior da leitura, é relevante que se aprofundem de forma mais sistemática e pontual os aspectos globais do texto aqui referidos.

Com relação à primeira estratégia cujo foco se dá na ideia principal do texto, nos é apresentado na obra de Solé (1998) que ela se baseia na combinação “[...] entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (Solé, 1998, p. 138). Entende-se, a partir disso, que localizar a ideia principal de um texto requer certas habilidades de correlações por parte do leitor que, em fase inicial de leitura, poderão ainda não se efetivarem. Assim, faz-se importante que a ação docente se paute em algumas ações que levem os estudantes à identificação da ideia principal do texto. Dentre essas ações, Solé (1998) indica que é necessário:

- Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem.
- Recordar por que vão ler concretamente esse texto.
- Ressaltar o tema e mostrar aos alunos se ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial.
- À medida em que leem, deve informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que (com relação ao que se pretende mediante a leitura), assim como os conteúdos que não são levados em conta.
- No final da leitura, pode discutir o processo. Se a ideia principal é produto de uma elaboração pessoal, isto é, se não se encontra formulada, tal qual no texto (Solé, 1998, p. 139-140).

Com base nessas ações, o professor poderá indicar uma espécie de modelo, que não se baseia em uma sequência fixa, mas é um conhecimento que é construído de maneira conjunta e gradativa, pois tais saberes exigirão um trabalho que se iniciará por meio de atividades da troca de ideias entre docente e discente, entendidas aqui como tarefas de leitura compartilhada, até se chegar ao uso autônomo dessa estratégia pelo leitor. Dessa forma, ao obter do professor um modelo de estratégia, o aluno toma posse desse conhecimento para transformá-lo em subsídio próprio para o domínio da leitura, garantindo, assim, sua progressiva autonomia como leitor.

No processo de elaboração de resumo, outra estratégia apontada pela estudiosa, deve-se levar em conta os objetivos do leitor e as relações que ele consegue estabelecer, sobretudo, entre a ideia principal e o tema. É um processo, que como os demais aqui delineados, deve ser incentivado pelo docente, que por meio de sua ação sistemática, estabelece padrões de abordagem do texto, com vistas à apropriação desse saber pelos discentes. Importante, ressaltar que, devido à complexidade que envolve uma elaboração de um resumo, a autora recomenda que essa estratégia, nos anos iniciais da escolaridade, seja incentivada por meio de práticas de oralidade em que, “utilizando o discurso oral, o relato de narrações e lendas” (Solé, 1998, p. 154) o estudante possa empreender um processo de síntese do texto sem as grandes demandas exigidas em atividades de resumo mais complexas.

Por último, na estratégia de ensino de formulação de perguntas, Solé (1998, p. 155) destaca que “uma pergunta pertinente é aquela que leva a identificar o tema e as ideias principais de um texto [...] é coerente com os objetivos perseguidos durante a leitura.” Sob esse aspecto, é importante frisar que o estudante precisa ser levado não somente a responder perguntas de compreensão textual, mas que tenha a habilidade de elaborá-las de acordo com o entrelaçamento de seus conhecimentos com as informações novas obtidas pela leitura. Entende-se, assim, que o processo de elaboração de questionamentos não se dá de forma hierárquica, que vai do professor para o aluno e que, tampouco deve conter um teor avaliativo. Nesse âmbito, reiteram-se dois pontos já destacados em outras estratégias: o papel do professor na formação de leitores autônomos e o papel do leitor como um sujeito capaz de interrogar-se e de se autoavaliar, estabelecendo relações que garantam a compreensão textual.

Em suma, entendemos, a partir do delineamento aqui traçado acerca das estratégias e dos momentos da leitura, que o ensino estratégico, desenvolvido pelo docente, possibilita a construção de um leitor que é capaz de produzir sentidos para o texto lido, tornando o aprendizado mais significativo e, por conseguinte, teremos um aluno mais consciente de suas potencialidades e dificuldades, mas que, por meio da reflexão e da análise, é capaz de prosseguir sem prejuízos para seu desempenho. Além disso, formam-se leitores mais críticos e criativos, com leitura mais fluente e vocabulário mais rico, resultando na ampliação do seu arcabouço de conhecimento linguístico e de mundo.

2.3.3 O ensino estratégico de leitura

Sabe-se que muitos são os estudos que se debruçaram acerca do ensino de leitura via estratégias de compreensão e que essas podem ser concebidas como um auxílio sistematizado que pode possibilitar ao leitor apropriar-se de forma efetiva e significativa das informações e dos conhecimentos acionados durante o ato de ler.

No tocante a esse aspecto, acreditamos ser de grande relevância os estudos norte-americanos, desenvolvidos por Harvey e Goudvis (2000, 2007, 2017), pautados na concepção de que o ensino de estratégias ajuda a construir conhecimentos basilares que levam os alunos a monitorarem significados e a articularem seus pensamentos, como também, no contexto nacional, de Girotto e Souza (2010) que, embasadas nos direcionamentos teóricos de Harvey e Goudvis (2007), desenvolveram um trabalho de ensino de estratégias de compreensão leitora por meio de oficinas de leituras.

Com relação ao primeiro trabalho de ensino estratégico de leitura, temos importantes contribuições teóricas e práticas acerca das concepções envolvidas no ato de ler, do processo de ensino e aprendizagem de leitura e da própria constituição do sujeito leitor. Dessa forma, Harvey e Goudvis (2000) já trazem em sua obra inicial a leitura como sinônimo de atribuição de sentidos e destacam a importância da leitura literária como impulsionadora da constituição de um leitor ativo que compreende e sabe articular seu conhecimento prévio à leitura, obtendo novas informações.

Temos assim, a partir do pensamento das autoras, a concepção de um ensino de leitura interativo e dialógico em que os objetivos estão sempre claros e os processos de construção de sentidos são orientados na relação docente-discente, tendo em vista que, para as estudosas,

Lemos por vários motivos. [...] Lemos para conectar o texto com nossas vidas, para deixar a imaginação nos levar, para escutar o som da linguagem da narrativa, para explorar temas antigos, para obter informações e adquirir conhecimento. Ler e aprender é muito mais do que sentar passivamente com um livro nas mãos. Leitores engajados interagem com o texto, com outras ideias, e outras pessoas. A leitura conduz ao pensamento e até mesmo estimula a ação. [...] leitores precisam pensar quando leem. (Harvey; Goudvis, 2007, p. 7, tradução nossa).

Pelo exposto, entendemos que é necessário que se estabeleçam os propósitos de leitura para que o leitor possa realizar as ações necessárias para o estabelecimento dos sentidos, suplantando as barreiras passivas de abordagem de um texto que, em geral, centram-se na atividade de decodificação e interpretações pré-concebidas de um texto. Sobre isso, é

importante compreender que essa postura ativa do leitor advém do seu engajamento com a leitura que se dá na medida em que ele é estimulado a refletir sobre os temas e, sobre isso, as autoras reforçam que numa sala em que ocorre a leitura ativa

as crianças contribuem com suas opiniões, pensamentos e ideias. Elas falam umas com as outras, internalizam conversas com o texto, deixam rastros de seu pensamento, e conversam em clubes do livro e círculos literários. (Harvey; Goudvis, 2007, p.16, tradução nossa).

Fundamentadas nessa postura ativa do leitor, Harvey e Goudvis (2007) entendem que esse comportamento favorece o processo de compreensão, entendido aqui como uma ação em que o leitor é capaz de elaborar, de modificar e de se apropriar do conhecimento produzido pelos sentidos que emergem do texto, estabelecendo as devidas relações com seus conhecimentos prévios, bem como com as suas experiências leitoras e com as expectativas e inferências acionadas no ato de ler. Entende-se a partir disso que

Compreensão significa que leitores pensem não apenas no que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo. Quando leitores constroem significado, eles estão construindo seu estoque de conhecimento. Mas juntamente com o conhecimento deve vir a compreensão. (Harvey; Goudvis, 2007, p. 15).

Sob essa ótica, Harvey e Goudvis (2017) afirmam que é preciso ensinar aos leitores, desde a infância, a pensarem para além das palavras e isso só é possível quando se mobiliza todas as fontes disponíveis. É preciso, então, criar um ambiente de leitura sistemático e estratégico, garantindo favoráveis interações em que as crianças não tenham medo de expressar suas opiniões e pensamentos. Nesse âmbito, é de grande relevância, para as estudiosas, o papel do professor no ensino de leitura estratégico, pois cabe ao docente a responsabilidade de desenvolver a habilidade de leitura de seus alunos, tornando explícito tudo o que é implícito, ou seja, é necessário “mostrar aos alunos como pensamos quando lemos.” (Harvey; Goudvis, 2007, p. 20).

De acordo com a metodologia desenvolvida pelas autoras, ações como ler, escrever, desenhar, conversar, escutar, imaginar, relacionar e investigar são atitudes importantes que estimulam os alunos a falarem e expressarem suas ideias, pensamentos e reflexões. Assim, preocupadas com o ensino voltado para a estimulação do pensamento e para o aprendizado de hábitos e condutas que instaurem estratégias de leitura com vistas à compreensão no ambiente escolar, levando em conta a figura do mediador para promover esse processo, as autoras apresentam as seguintes estratégias basilares para o ensino de leitura: ativação dos conhecimentos prévios, conexões, questionamento, inferência, visualização, sumarização e síntese. Essas estratégias são concebidas por Harvey e Goudvis (2007) como estratégias que os leitores ativos e proficientes se utilizam no processo de construção do significado do texto.

A fim de adentrar no aspecto puramente didático dessas estratégias, explicitando seus conceitos, a postura docente e o aprendizado pretendido, tomaremos, nesse momento, os estudos de Girotto e Souza (2010) que, fundamentadas nos estudos norte-americanos de Harvey e Goudvis (2007) empreenderam, no âmbito nacional, um ensino de compreensão leitora de textos literários infantis, a partir das estratégias de leitura acima mencionadas.

O trabalho de Girotto e Souza (2010) se faz pertinente, tendo em vista que as estudiosas defendem o uso do ensino explícito e reflexivo, nas aulas de língua materna, em específico, no trabalho delas, na educação literária das crianças. As autoras defendem que, no aprendizado e no desenvolvimento da metacognição, é necessário estimular os alunos a partilhar tanto os seus progressos quanto as suas dificuldades, bem como entender os processos que eles utilizaram para a construção dos sentidos do texto lido.

Com base nesses pressupostos, Girotto e Souza (2010) desenvolveram um estudo pautado na proposta didática das “Oficinas de leitura” em que uma estratégia era definida para, em seguida, ser explicada ao estudante a fim de levá-lo ao domínio dessa, numa tentativa de diminuir, gradualmente, o auxílio dado pelo docente, com vistas à autonomia. Assim, o professor não só discute com os alunos a estratégia, mas explicita o modo de utilização e oferece um modelo que contempla, sobretudo, a eficiência do uso dessa para a construção dos sentidos.

As estratégias contempladas na metodologia de ensino de leitura, discutida por Girotto e Souza (2010) que fizeram algumas adaptações dos estudos de Harvey e Goudvis (2007), empreende um trabalho com textos literários na realidade brasileira e propõe diferentes momentos para a aprendizagem e uso dessas estratégias. As escritoras apresentam, em sua obra, seis estratégias de leitura possíveis na abordagem do texto a saber: “conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese”.

Em primeiro plano, a estratégia de conexão oportuniza ao leitor a ativação de seus conhecimentos prévios, estabelecendo ligações de sentido com o texto e tais conexões poderão ocorrer em diferentes momentos da leitura. Entende-se, nessa estratégia, que o conhecimento prévio é a base para a reflexão acerca da leitura e que, por meio da ativação dos conhecimentos prévios, o leitor poderá realizar diferentes conexões com o texto, com sua vida ou com outras situações, usando o seu saber próprio para compreender novas informações. A partir dessa premissa em torno do conhecimento prévio, Girotto e Souza (2010) estabelecem que a estratégia de conexões pode acontecer de três modos diferentes: a) conexão texto-leitor; b) conexão texto-texto e c) conexão texto-mundo.

A conexão texto-leitor ocorre quando o leitor relaciona as informações do texto lido com aspectos da sua própria vida. Importante mencionar, que esse elo entre o cotidiano do leitor com o texto não ocorre, necessariamente, após a leitura, mas pode ocorrer um processo de identificação por parte do leitor com o próprio título da obra e com as imagens de abertura do livro, por exemplo. Por isso, é de grande valia que o professor motive o estudante a expressar-se até mesmo diante do título de um texto, a fim de que suscite nele as primeiras relações e reflexões acerca do que ainda será lido.

A conexão texto-texto nos remete ao conceito de intertextualidade em que é possível o estabelecimento de um elo entre as ideias de textos que mantêm certa semelhança seja na composição, no tema ou no estilo do texto. Essas conexões, geralmente, ocorrem após a leitura em que o leitor já concebeu uma visão geral dos aspectos globais do texto e consegue relacioná-lo com outras leituras vivenciadas. Importante salientar que conexões dessa espécie poderão ocorrer mesmo entre textos de gêneros diferentes, tendo em vista que o que permitem esses elos extrapolam a fronteira composicional do gênero. Disso decorre, que o trabalho docente deve oportunizar sempre o contato com textos diversos, a fim de ampliar o repertório de leitura dos discentes.

No plano das conexões texto-mundo, temos uma relação do texto lido com aspectos mais globais da humanidade e do mundo que ultrapassam o âmbito da sala de aula. Sob esse aspecto, pode-se pensar num rico momento de transversalidade temática em que a leitura de um texto suscita temáticas que podem envolver a ética, o meio ambiente, a cultura, dentre outros temas transversais, que podem trazer discussões tanto históricas quanto contemporâneas importantes para o momento da leitura.

Por sua vez, a estratégia de inferência, de acordo com Girotto e Souza (2010), ocorre “quando o leitor usa seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativa do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter.” (Girotto; Souza, 2010, p. 76). Sobre a noção de inferência, nota-se que muitos autores apontam para a grande importância dessa para a compreensão, tendo em vista que ela remete a uma leitura nas entrelinhas, ou seja, uma interpretação que não está explícita no texto.

Pode-se dizer que as inferências mantêm uma estreita ligação com os conhecimentos prévios, pois diante de uma informação nova do texto, o leitor recorre aos seus saberes próprios para deduzir os implícitos marcados no texto. Além disso, é possível inferir a partir de um contexto mais geral ou de uma única palavra e, até mesmo, a partir de uma imagem, gerando assim um rico momento de interlocução com o texto.

Por isso, é ideal que, para que o aluno leitor consiga traçar os caminhos que levam à significação textual implícita, o docente auxilie os alunos a desenvolver a capacidade de identificar os elementos essenciais de um texto e as marcas textuais que permitem o ato de inferir com segurança e eficiência para a compreensão.

Outra estratégia apontada é a da visualização que contempla os aspectos sensoriais envolvidos na leitura e diz respeito às imagens mentais que são suscitadas na mente do leitor durante o ato de ler, pois, quando lemos, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações, cores, cheiros e imagens, advindas do texto e que permitem que as palavras se tornem ilustrações em nossa mente. Como se nota, esse é um processo cognitivo que envolve signos verbais e não verbais oriundos das informações do texto e que o torna mais real e concreto.

Por se tratar de um processo cognitivo, o uso dessa estratégia não se realiza de forma consciente para o leitor e é preciso, então, mostrar que é um recurso que estimula o pensamento criativo e aumenta o envolvimento com a leitura. Assim, é necessário incentivar a metacognição dessa ação de visualizar, pois ela se vincula diretamente com os conhecimentos prévios, na medida em que o leitor imagina e cria as representações mentais, e também pode ser considerada um tipo de inferência tendo em vista que é um processo em que são feitas associações entre a história e a criação na mente de quem lê e tais associações facilitam a compreensão do texto.

Com base no exposto, reiteramos a relevância da ação docente no sentido de tornar explícita essa estratégia, a fim de conduzir o estudante leitor a inferir com base em visualizações mentais. Dessa maneira, concretizar as imagens mentais é um bom recurso para impulsionar o pensar sobre a leitura e isso pode ser feito por meio de desenhos e ilustrações feitas pelo próprio leitor em que ele poderá explorar à sua maneira todas as sensações que emergem da leitura, pois segundo Girotto e Souza (2010, p. 89), no momento da leitura é possível “criar imagens mentais que vão além de visualizar” e que se pode fazer uso de todos os sentidos para produzir significado ao texto.

Por vezes, a estratégia de questionamento é entendida e posta em prática nas salas de aula como uma atitude docente de elaborar uma série de perguntas a serem respondidas após a leitura do texto cuja função seria a de avaliar a compreensão do aluno. No entanto, Girotto e Souza (2010) propõem que esse deve ser entendido como um procedimento que pode ocorrer em todos os momentos da leitura e que deve ser realizada pelo estudante leitor sob a mediação do professor.

Entende-se, a partir de então, que o questionamento é uma estratégia que impulsiona a compreensão, na medida em que se ensina o aluno a questionar as ideias do texto, a ler com perguntas em mente e impulsionar a busca de respostas a essas perguntas ao longo da leitura. Além disso, as perguntas abrem espaço para o engajamento do leitor com o texto, tendo em vista que, ao indagar o texto, ele empreenderá um caminho que perpassará pela análise das situações, pela dedução de fatos e de ideias e pela invalidação ou confirmação de seus pensamentos com base nos dados extraídos da leitura.

Essa estratégia pode ser modelada pela ação do professor, que poderá elaborar questões norteadoras para a leitura e solicitar que o aluno leitor incorra no mesmo processo. Para isso, pode-se desenvolver essa estratégia fazendo uso de questões referentes ao conteúdo, às ilustrações, aos personagens, às ações ou às ideias mostradas no texto, tendo em mente que elas poderão ser respondidas de forma mais imediata ou ao longo do desenvolvimento da leitura.

Entendida, muitas vezes, como uma espécie de estratégia pós-leitura, a sumarização está vinculada ao processo de seleção das ideias principais do texto que requer do leitor a habilidade de isolar os detalhes das informações mais relevantes. Tal ação enfocará nos objetivos da leitura, determinando o que se deve ler com mais atenção, a ordem a qual deve seguir e até mesmo nas informações que poderão ser ignoradas, tendo em vista sua pouca relevância para a compreensão do texto como um todo.

Dessa forma, sumarizar é uma atitude ativa do leitor que, durante a leitura, faz uma espécie de coleta das informações que constituem a essência do texto, separando-as dos detalhes. Essa estratégia deve ser incentivada, sobretudo, nos leitores iniciantes, considerando que esses tendem a eleger como mais importante os aspectos que lhes são mais familiares e com os quais eles se identificam. É importante, ainda, pontuar que não se trata de uma atividade de resumo que se solicita ao final de uma leitura, mas é um procedimento de seleção e coleta de informações que ocorre ao longo da leitura.

O papel docente na orientação do uso dessa estratégia se faz pertinente, uma vez que ele pode ensinar algumas ações possíveis no processo de coleta das informações relevantes de um texto tais como: marcação do texto por meio de grifos e sublinhados, anotações de trechos em blocos de nota, retomada de leitura de parágrafos ou frases, dentre outras ações possíveis com as quais o estudante leitor pode se familiarizar e se tornar uma prática cotidiana em suas leituras.

Por último, a estratégia de síntese, de acordo com Girotto e Souza (2010) está relacionada com o processo de produção textual, dado que, ao sintetizar, é adicionada a visão pessoal do leitor para o texto lido e pode-se, assim, dizer que há também um caráter mais interpretativo do texto em que o leitor, ao recontar as partes do texto, acrescenta novas informações a elas, proporcionando uma nova visão para o texto.

Dessa maneira, para as autoras, “enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões”. (Girotto; Souza, 2010, p. 103). Em vista disso, o ato de sintetizar exigirá ações por parte dos leitores como: recapitulação das ideias, obtenção dos fatos principais, ordenação dos eventos ou das ideias desenvolvidas, estabelecimento de relações do texto com seus conhecimentos, reescrita do texto, dentre outras ações que o levarão à compreensão, à interpretação e à ampliação de seus conhecimentos. Como se nota, essa estratégia se vincula com as demais numa perceptiva de construção dialógica, orientada por um ato responsivo e valorativo em torno do texto lido.

Conforme dito anteriormente, o papel docente como mobilizador das ações em torno dessa estratégia é fundamental e pode-se, por exemplo, impulsionar as práticas de oralidade com vistas ao desenvolvimento dessa estratégia. Assim, o aluno leitor pode ser levado a recontar em voz alta o texto lido, a recontar o texto com base nas ilustrações centrais da obra e, até mesmo criar uma ilustração que contemple a sua interpretação para a leitura e, assim, incorrer num processo crítico e ativo de releitura diante do texto lido.

Em suma, as estratégias aqui definidas por Girotto e Souza (2010) partem do princípio de que, muitas vezes, o leitor, por si só, não se dá conta de ativar todo esse conhecimento estratégico e disso decorre a importância da imagem do professor, como mediador do conhecimento. Dessa forma, é preciso ensinar os alunos a ativarem essas estratégias, conduzindo uma “modelagem” para que eles compreendam o uso e as coloquem em prática nas suas leituras de forma autônoma e segura. Assim, o planejamento da atividade é um diferencial muito importante no ensino de leitura estratégica, pois, quando o professor conhece as estratégias e planeja sua aula de acordo com elas, considerando seu público e seus objetivos, resulta numa enorme diferença no aprendizado e na construção dos sentidos do texto pelos leitores aprendizes.

2.3.4 Os procedimentos e as capacidades de leitura

A leitura é o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos, levando-se em conta que o leitor carrega um conhecimento anterior que serve de base para a compreensão do que lê e para a geração de novos aprendizados. A escola, enquanto instância do desenvolvimento de saberes, deve, por meio da didatização da leitura, formar pessoas capazes de usar a língua nas diferentes situações em que se requer o seu uso.

Numa perspectiva embasada nos conceitos de Letramento, entendido como o uso da habilidade de leitura e escrita em seus diversos contextos de interação e atuação na sociedade, Rojo (2004) explica a relação da leitura com as práticas sociais e enfatiza que

(...) ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (Rojo, 2004, p. 2).

Entende-se, a partir do exposto pela autora, que a leitura é um ato social essencial para a formação do sujeito e requer deste uma postura crítica de interpretação e de contextualização, ou seja, exige uma capacidade para ir além do que está posto na materialidade textual, relacionando as informações lidas com outros discursos, questionando e avaliando posições valorativas e ideológicas.

Trazendo para essa interlocução, são importantes as palavras de Freire (1987, p. 18), que apregoam que o processo de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” Compreende-se a partir disso, que o desenvolvimento e formação de um leitor proficiente precisa ser instaurado e conduzido de forma a tornar-se um ato de reflexão, resultando num cidadão pensante que tem na leitura uma ferramenta para lidar com as demandas da própria vida.

Desse modo, para o ato de ler ser desenvolvido, é necessário que o sujeito leitor faça uso de alguns procedimentos e capacidades leitoras e, assim, Rojo (2004) explica que

Podemos chamar de *procedimentos* um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, *capacidades* (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura. (Rojo, 2004, p. 2).

Tais conceitos, entretanto, segundo Rojo (2004), foram se alargando a depender do foco e da teoria a eles vinculados. Assim a autora explica que, inicialmente, a tradição linguística compreendia a leitura como uma atividade de recuperação de informações do texto em que, por meio da decodificação, o leitor reconhece um termo, aciona mentalmente seu significado e relaciona com os demais termos, a fim de conseguir depreender a essência da informação textual apresentada. Rojo (2004) afirma que a capacidade de decodificação é importante para o acesso à leitura, mas não se limita a esse processo apenas.

Posteriormente, Rojo (2004) apresenta que outras capacidades foram inseridas no ato de ler sob diferentes abordagens. Assim temos no ato de ler a inserção de uma capacidade que se vincula a uma ativação dos conhecimentos que o leitor traz consigo em que a leitura vai depender dessa gama de experiências prévias que o leitor tem para fazer determinado sentido. A autora apresenta, ainda, o ato de ler visto como um processo interativo, em que se insere uma capacidade de leitura que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto as informações da página impressa e implica no reconhecimento que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos.

Acerca das operações mentais envolvidas no processo da leitura, Rojo (2004) afirma que foram apontados caminhos para um trabalho pautado na sistematização de um processo mental que englobava não apenas o conhecimento prévio do leitor de maneira isolada, mas acionava toda uma rede de conhecimentos cognitivos que apoiam os conhecimentos anteriores do leitor e, assim, segundo a autora, surgem as estratégias de leitura como caminhos possíveis para o alcance da compreensão do texto.

Por fim, a teórica traz para a discussão o ato de ler que resulta, ainda, de um modelo interacionista de leitura, embasado no conceito de “pistas textuais” que, de acordo com Kleiman (2008), são espécies de marcas que o autor deixa no texto, a fim de guiar o leitor ao entendimento daquela informação que ele se propôs a comunicar. Assim, o leitor, ao fazer as inferências, se baseia em elementos explícitos presentes na materialidade linguística deixados pelo autor e, dessa forma, há menos riscos de que os sentidos construídos pelo leitor fujam os dos propostos pelo texto.

Por fim Rojo (2004) apresenta a perspectiva dialógica de leitura que “é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos.”, ou seja, a leitura, nesse âmbito, desempenha uma função social, possibilitando ao leitor uma atitude responsiva diante do texto.

A autora tece uma crítica acerca da escola que, de alguma forma, não acompanhou os mesmos passos que as teorias que envolvem o ato de ler enveredaram e mostra que apenas algumas capacidades mais simples que envolvem decodificação, fluência e coleta textual de informações explícitas no texto são ensinadas e privilegiadas no âmbito escolar. A partir desse contexto, a autora expõe que existem diversificadas capacidades envolvidas no processo de leitura, “ênfatizando, diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura, em diversas situações” (Rojo, 2004, p.4) e, assim, apresenta:

(I) as capacidades de decodificação: que integra o domínio do código linguístico e suas relações;

(II) as capacidades de compreensão: que se referem a uma série de capacidades que envolvem os momentos da leitura;

(III) e as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto: que se referem a uma sequência de capacidades em que leitor assume um posicionamento valorativo e axiológico na leitura.

A primeira capacidade de leitura, se vincula ao ato mecanicista de leitura e se relaciona com as noções de “signo” e “significante” da tradição estruturalista da Linguística, na medida em que, por meio do reconhecimento dos sons, das letras, das sílabas, das palavras, concebidas como signos linguísticos, o leitor, por um processo de decodificação e associação, atribui a eles um sentido, ou seja, o significado da informação textual depende diretamente do processo de decodificação das unidades mínimas que compõem o texto. Dessa maneira, a autora apresenta:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Rojo, 2004, p. 4).

Em relação aos pontos acima, é importante aqui trazer à discussão o que a BNCC (2018), ao discorrer acerca do processo de alfabetização, orienta: “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (Brasil, 2018, p. 89). A partir dessa orientação, o documento apresenta os mesmos descritores acima relacionados como “capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização” (Brasil, 2018, p. 93) e, desse modo,

entendemos que, nas séries posteriores (3º ao 5º ano), é desejável que a habilidade de decodificação já esteja consolidada a fim de que se possa dar continuidade aos processos envolvidos no ensino-aprendizado da leitura.

Dos pontos que compõem a capacidade de decodificação, é de especial interesse para nossa pesquisa, que enfoca no grupo do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o último ponto que trata acerca da fluência: “Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura” (Rojo, 2004, p.4). Acreditamos que a fluência leitora pode se configurar como um elemento facilitador no processo de compreensão do texto, sobretudo do 3º ao 5º ano em que outras habilidades são requeridas desse leitor em formação. Assim, acreditamos que, uma vez dominado o processo de decodificação, o leitor passa a focar sua atenção inteiramente na integração das informações, com vistas à construção dos sentidos. Além disso, pode-se dizer que

A fluência na hora da leitura possibilita a compreensão. Leitura muito lenta, com muitos erros, dificulta ou até mesmo impossibilita o leitor de compreender o que está lendo – ou tentando ler. A mesma situação acontece quando se lê algo sem a devida modulação de voz, usando uma prosódia inadequada para o texto. (Oliveira, 2024, p. 4).

No tocante ao ensino de leitura, o elemento prosódia, que diz respeito a ler com entonação, ritmo e expressão adequados, também é importante ser trabalhado, sobretudo com as crianças no Ensino Fundamental, após o processo de alfabetização, na medida em que “a prosódia reflete o entendimento do texto” (Oliveira, 2024, p. 5). Nesse entendimento, é interessante que ocorra a “Modelagem pelo professor”, aqui entendido como um leitor mais experiente, “que permite ao aluno entender como ele deve fazer.” (Oliveira, 2024, p. 14) e corroborando com a ideia de que a modelagem entonacional por parte do professor, estimulando os estudantes a observarem os elementos prosódicos relacionados à velocidade, ritmo e modulação, é uma ação que pode trazer grandes ganhos para o leitor em desenvolvimento.

Retomando os apontamentos de Rojo (2024), a autora afirma que os processos que envolvem a capacidade de decodificação são amplamente visualizados nas mais diversas abordagens metodológicas em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ressalta que essa capacidade não deve ser incentivada de forma isolada das demais capacidades e, assim, ela insere a segunda capacidade: a da compreensão.

Com relação à segunda capacidade, pode-se dizer que elas estão vinculadas diretamente às estratégias de leitura explicitadas nos trabalhos de Solé (1998), sobre as quais discorreremos na subseção 2.3.2 em que foram exploradas as ações específicas ao longo de três momentos:

antes, durante e após a leitura. Dessa forma, para não incorremos em redundâncias, citaremos apenas as capacidades, elencadas por Rojo (2004), que não necessitam, a nosso ver, de explicitações de seus significados, tendo em vista que já foram amplamente discutidas na subseção anterior que detalhou as estratégias de leitura e seus momentos. Assim, Rojo (2004) elenca as seguintes capacidades de compreensão:

- Ativação de conhecimentos de mundo;
- Antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos;
- Checagem de hipóteses;
- Localização e/ou cópia de informações;
- Comparação de informações;
- Generalização;
- Produção de inferências locais;
- Produção de inferências globais. (Rojo, 2004, p. 5-6).

Por fim, a terceira capacidade se relaciona à noção do Círculo de Bakhtin de que os textos lidos trazem marcas ideológicas que exigirão do leitor o uso da capacidade de apreciação e réplica. Essa abordagem, proposta por Rojo (2004), se apresenta como o diferencial das demais que enveredavam apenas pelo âmbito das estratégias de leitura e sua atuação voltada aos processos de compreensão que envolvem ações, tais como, as de captação da temática do texto e a de reconhecimento das ideias principais.

Nesse âmbito, em que as práticas de leitura resultam numa atitude responsiva de um sujeito, inserido em um contexto de interação, a autora nos apresenta um rol de capacidades que envolvem a apreciação e a réplica no ato de ler:

- Recuperação do contexto de produção do texto;
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático);
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo);
- Percepção de outras linguagens;
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. (Rojo, 2004, p. 6-7).

No tocante a “Recuperação do contexto de produção do texto” nos é orientado que o trabalho de leitura guie o leitor por caminho no qual se situa a obra, enfocando o autor e suas ideologias, julgamentos, valorações, finalidades, dentre outros elementos que dialogam com o texto e ultrapassam a dimensão literal do ato de ler. É desejável, ainda a “Definição de finalidades e metas da atividade de leitura”, a fim de que possa situar o leitor acerca das atitudes que lhe serão requeridas em sua ação leitora.

Em seguida, a autora apresenta duas noções importantes no âmbito dos estudos dialógicos da linguagem que são as relações de intertextualidade e de interdiscursividade em que a autora relaciona esse com o plano discursivo e aquele com o plano temático. A fim de melhor elucidar esses conceitos, trazemos as palavras de Fiorin (2006) que apresenta uma

discussão em torno dos termos, a fim aproximá-los e distingui-los em seus aspectos de abordagem.

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. (Fiorin, 2006, p. 181).

Nesse sentido, concebemos que a interdiscursividade se refere a qualquer relação dialógica, entre textos ou entre enunciados, entretanto a intertextualidade ocorre apenas na possibilidade de perceber a presença de um texto em outro. Desse modo, o conceito de interdiscurso reflete a tônica da teoria dialógica em que um emaranhado de vozes se entrecruza, podendo concordar entre si e defender o mesmo posicionamento ou divergindo, através de posicionamentos contrários. É por meio dessa relação dialógica com outros enunciados que o sentido é constituído e o interlocutor o compreende quando percebe a relação de um enunciado com outros.

Com base nessa perspectiva, apontada pelo autor, enfatizamos o papel do ensino de leitura que tem como desafio o planejamento de situações didáticas que proporcionem o desenvolvimento de capacidades de leitura no âmbito intertextual e interdiscursivo, apresentando conhecimentos apropriados para diferentes contextos. Essa mesma visão encontra-se na BNCC que encaminha para atividade que possam “Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e as estilizações.” (Brasil, 2018, p.73). Acreditamos, assim, que o interdiscurso, considerando também que engloba os processos de intertextualidade, deve ser valorizado e compreendido como meio de construção constante de conhecimento e de interação social, tendo em vista que garante a possibilidade de conexão de ideias, num processo constante de crescimento sociocultural, ideológico e pessoal do aluno.

Outra capacidade apontada por Rojo (2004) é a da “Percepção de outras linguagens” em que se pode explorar todo potencial dos textos multimodais e/ou multissemióticos e da dialogia entre as linguagens verbal e não-verbal num processo de coligação de sentidos. Acerca dos processos de leitura de textos multimodais, discutiremos no capítulo seguinte.

Por fim, a autora nos apresenta duas importantes capacidades: “Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas” e “Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” sobre essas, queremos inicialmente trazer as palavras de Geraldi (2002, p.1) que, “tomando por base o conceito bakhtiniano de contrapalavra como lugar de construção

das compreensões pelo leitor” e, corroborando com os apontamentos feitos pela autora, nos apresenta que “a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascem pelas significações que o encontro das palavras produz” (Geraldi, 2002, p. 3). A partir dessa inserção do termo contrapalavra, entendemos que o leitor oferece ao texto lido suas próprias marcas de sentido, construídas com base em seus conhecimentos pessoais e nos da coletividade, ofertando seus próprios entendimentos e questionamentos num processo constante de construção e reconstrução dos sentidos. Ademais, Geraldi (2002) reforça que

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz (Geraldi, 2002, p. 6).

A partir disso, entendemos que a leitura assume uma postura crítica e valorativa que são resultado do encontro de mundos do texto e do leitor e que este, a partir do seu histórico de experiências, marcado por diversas visões diferentes sobre a realidade, imprime na leitura sua forma singular de compreensão dos fatos. Disso decorre a importância de, no âmbito do ensino, valorizar-se a escuta e a troca de ideias e opiniões, buscando compreender os diferentes posicionamentos que nascem do diálogo e do processo de criticidade com relação ao texto.

Diante do exposto, entendemos que réplica diz respeito a uma tomada de posição diante do texto lido em que se podem tecer apreciações ou depreciações que nos aproximam ou nos afastam das ideias por ele apontadas. De igual forma, podemos também tecer considerações acerca das ideologias e valores veiculados numa posição de acordo ou desacordo com essas ideias, evidenciando a partir de um contínuo dialógico, a construção ininterrupta de responsividade ao texto.

No âmbito didático da formação leitora, é importante que se desenvolvam atividades que busquem a formação de um leitor ativo que, em contato com o texto, busca ler os implícitos, relacionando o dado textualmente com o contexto sociocultural que o circunda. Assim, dando espaço de voz aos estudantes, o professor pode, por meio de uma escuta ativa e compreensiva, formar sujeitos pensantes, críticos e reflexivos e, conforme aponta Freire, (2020) “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2020, p.11). Desse modo, a prática pedagógica requer, por parte do docente, uma maior abertura às interlocuções com os

estudantes, uma escuta sensível e uma constante postura de mediação e de direcionamento das ideias do estudante-leitor na sua relação com os enunciados.

Em nossa pesquisa, consideramos de grande relevância todo o percurso didático que envolvem as estratégias e as capacidades de leitura teorizadas por diversos autores aqui referendados. Entretanto, tendo em vista a nossa orientação metodológica, elegemos o termo “Procedimento”, respaldado em Rojo (2004, p. 2) para se referir às habilidades de leitura que requerem tanto as capacidades do âmbito da práxis como as que se referem ao âmbito linguístico-discursivo.

No capítulo a seguir, discorreremos acerca do gênero conto infantil e das questões de multimodalidade que os constitui e os marca estilisticamente no âmbito da literatura infantil.

3 A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO CONTO INFANTIL

No âmbito das práticas de leitura a BNCC (Brasil, 2018) explana que “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 73). Tal entendimento se vincula, diretamente, com as pesquisas voltadas, no campo linguístico brasileiro, para Análise Dialógica do Discurso (ADD) em que os estudos de gênero discursivo ocupam um lugar de destaque na teoria e esses são, pelas palavras de Bakhtin (2016, p.12), concebidos a partir da noção de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Em nossa pesquisa, elegemos o “campo artístico-literário” na BNCC (Brasil, 2018, p.96) para o desenvolvimento de nossa pesquisa pelo fato de que contempla em sua gênese a formação de um leitor literário e um trabalho, por meio da leitura colaborativa e autônoma de textos multissemióticos, que corroboram com o foco do trabalho estratégico de leitura aqui esboçado. Dentro desse campo, privilegiamos o trabalho em torno do gênero conto infantil, tendo em vista o que é apontado pelas pesquisas de Cordeiro e Serafim (2013b) como um dos gêneros do mundo narrado prediletos pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, são textos narrativos de menor complexidade e que favorecem o estudo multimodal sob o âmbito da integração entre texto verbal e imagético na construção dos sentidos dos textos.

3.1 O gênero conto infantil: contribuições para o ensino de leitura

Os gêneros discursivos são concebidos na obra de Bakhtin (2016) como enunciados relativamente estáveis, constituídos histórico e socialmente na interação verbal entre os indivíduos nos mais diversos campos da atividade humana. A partir dessa conceituação, é possível compreender que os gêneros do discurso são constituídos dentro de um processo de atuação ativa e interativa dos seres humanos, pautados em uma necessidade sociocomunicativa.

O gênero conto, tal qual o concebemos hoje, traz em sua gênese esse aspecto “relativamente estável” que conceitua os gêneros, tendo em vista que a sua forma mais primitiva nos remete a uma tradição oral que passou por um intenso processo evolutivo,

partindo de formas verbais bastante simples até às formas escritas mais complexas. Na perspectiva de Gotlib (1991), é possível enumerar as fases de evolução do conto “detectando os momentos da escrita que a representam” (Gotlib, 1991, p. 5) e, a partir disso, podemos situar cronologicamente o processo evolutivo desse gênero.

Com relação aos primeiros momentos de expressão escrita do conto, Magalhães Junior (1972), afirma, com base em suas pesquisas, que os gregos foram um dos povos que primeiro empreendeu a compilação e escrita dessas narrativas e que não relatavam, de início, fatos ficcionais, mas sim fatos realmente acontecidos e, dessa forma, na visão do teórico, “os contos eram então apresentados como anedotas ou proezas de pessoas particulares que a história não registra e que o narrador quer dar a conhecer, a fim de conservá-los na memória dos homens”. (Magalhães Júnior, 1972, p.9). Outro aspecto importante desse momento inicial do gênero em questão, apontado pelo autor, é que os primeiros contos escritos eram em versos.

O século XIV, segundo Gotlib (1991), se apresenta como um marco de transição na evolução do conto, pois é nesse período que esse gênero vai se firmando como narrativa em prosa. Seguindo esse breve percurso histórico de evolução dessa narrativa, a autora nos mostra que, entre os séculos XVI e XVII, o conto se afirmará como gênero literário a partir de produções advindas, sobretudo, de grandes nomes como o de Charles Perrault, por exemplo, com seus conhecidos *Contos da Mãe Gansa*. No entanto, é no século XIX que o esse gênero adquirirá seu estatuto de gênero literário que se consolidará ao longo do século, impulsionado, principalmente, pela crescente expansão da imprensa que permitia a publicação dessas narrativas nas revistas e jornais da época. “Este é o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de um Grimm que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico do conto.” (Gotlib, 1991, p. 7).

Posteriormente, outra grande contribuição teórica, inspirada no formalismo russo, se destacará e servirá de base para muitas outras teorias. Trata-se das ideias de Vladimir Propp (1928) que minuciosamente desenvolveu um trabalho de descrição do conto maravilhoso, intitulado *Morfologia do conto maravilhoso* em que o teórico realizou um estudo comparativo de cem narrativas e, através do delineamento das funções dos personagens, concluiu que os contos maravilhosos possuem certas regularidades no percurso narrativo. Assim ele postula essa invariabilidade, afirmando que

Se forem corretas nossas observações sobre o parentesco morfológico muito íntimo dos contos maravilhosos, concluiremos que nenhum enredo, no interior de um gênero de contos, pode ser estudado isoladamente nem do ponto de vista

morfológico, nem do ponto de vista genético. Um enredo se transforma em outro pela variação de seus elementos. (Propp, 2006, p. 15).

Esse breve esboço histórico do conto se faz pertinente para que se possa entender que o gênero se consolidou ao longo dos séculos e é, hoje, bem diverso em termos temáticos, estilísticos e composicionais. Dessa maneira, há no âmbito literário atual diversificadas versões ou tipos de contos, tais como, os contos de mistério, de terror, de humor, de cunho religioso, dentre outros que variam de acordo com as técnicas narrativas e os propósitos comunicativos, revelando temas e estilos diversos. Dessas inúmeras versões as quais esse gênero se apresenta, interessa-nos os contos de literatura infantil que, em sua essência, se configuram como narrativas que despertam o pensamento por meio do mundo imaginário, impulsionando a compreensão do mundo real e possuem grande importância no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Acerca disso, Abramovich (1997) pontua que

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... (...) E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (Abramovich, 1997, p. 10).

Pelo exposto, enfatiza-se que as narrativas infantis se constituem como um instrumento de auxílio na formação de sujeitos, capacitando-os para se a reflexão crítica acerca de suas próprias vivências. Entretanto, para que isso ocorra de fato Cosson (2018) enfatiza que é papel docente “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2018, p. 29). Concebemos, assim, que os contos de literatura infantil estimulam o pensar por meio do mundo da imaginação e permitem uma proximidade desse mundo com o mundo do leitor e com suas experiências cotidianas.

Para além dessa importância estilística e temática do conto é importante nos situarmos em uma das suas características essenciais que é a sua composição narrativa que, em geral, se apresenta de forma breve, com poucos personagens e apenas um conflito. Segundo Adam (2019), a sequência narrativa pertence a uma das cinco sequências básicas que funcionam como protótipos os quais servem de base para a categorização dos textos. De acordo com o autor, “toda narrativa corresponde certamente e de forma ideal à definição mínima que se pode atribuir à textualidade: conjunto de proposições articuladas progredindo em direção a um fim.” (Adam, 2019, p. 113).

Dessa forma, a narrativa se configura como uma unidade textual integrada e organizada que só pode ser concebida, segundo o teórico, através de seis constituintes: “sucessão de acontecimentos”, “unidade temática”, “predicados transformados”, “unidade de um processo”, “intriga” e “avaliação final”. (Adam, 2019, p. 114-128)

Explicitando brevemente os constituintes da narrativa, por “sucessão de acontecimentos”, entende-se que se baseia na delimitação de um evento que se insere em uma cadeia de eventos lineares na cadeia temporal e a “unidade temática” estaria ligada ao privilégio de um sujeito agente do qual desencadeará toda a ação narrada. Os “predicados transformados” dizem respeito ao desenrolar de determinados fatos que incidirão na transformação das características do personagem e a “unidade de processo” corresponde à configuração da narrativa pautada em um início, um meio e um fim. Por conseguinte, a “intriga” se constitui como um ponto que dá sustentação aos fatos narrados e apresenta as causas que nortearão os rumos da narrativa e, por fim, a “avaliação final” apresenta o pensamento reflexivo acerca do fato narrado.

Conhecer os aspectos básicos constitutivos da narrativa é de grande relevância para que, na aula de leitura, o docente possa fazer a mediação correta das estratégias com foco em cada componente da narrativa, bem como, dos momentos da narrativa que precisam ser realçados com vistas à compreensão textual.

O gênero conto infantil, tomado agora sob o enquadre de texto literário, possibilita ao leitor não só a aquisição de novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o rodeia, mas proporciona, sobretudo, o entretenimento. Acerca desse assunto, é importante salientar que é preciso que se respeitem as subjetividades e as singularidades do público infantil nos mais diversos tipos de ambiente escolar. Para isso, durante a mediação de leitura dos contos, o docente deve “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (Cosson, 2018, p. 35). Entende-se, assim, que é interessante que se tenha ciência do que a criança já sabe para que, por meio desse conhecimento, possa-se investir em novos conhecimentos e, nesse processo, também é importante conhecermos o gosto pessoal do leitor para que se possa trabalhar com maior motivação e disposição para a leitura.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta orientações para que se desenvolva no cotidiano escolar, sobretudo nos anos iniciais, práticas de leitura literária que contemplem os interesses dos alunos e orienta que

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências

mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (Brasil, 2018, p.58-59).

Assim, conforme pontua o documento normativo, acreditamos que a didática baseada no interesse dos leitores, na ativação de conhecimentos prévios do leitor e das relações estabelecidas entre o texto e suas experiências pessoais permitem a o engajamento ativo do leitor na leitura das obras. Embasado nessa perspectiva, Cosson (2018) explica que

no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, principalmente na ordem inversa. Além disso, esses textos devem ser curtos, contemporâneos e "divertidos". (Cosson, 2018, p. 21).

Percebe-se, assim, a partir dos fatores destacados por Cosson (2018), que para o processo de escolha das leituras, deve-se ter em mente que o leitor é o ponto de partida, pois, a partir desse movimento de priorização do interesse do leitor, a leitura enriquece a existência da criança, tendo em vista que ela vê, representada no texto, aspectos com os quais ela se identifica e se reconhece. Logo, é papel da escola proporcionar ao estudante o contato com obras literárias, integrando, sempre, o seu uso à vida da criança de forma prazerosa.

Em suma, com relação ao gênero conto, constatamos ser uma rica fonte de leitura prazerosa que possibilita o contato com diversas realidades, capaz de engajar o leitor num processo ativo e interativo de construção do conhecimento. Além disso, o gênero favorece, ainda, um trabalho dentro de uma perspectiva multimodal em que texto e imagem aparecem, segundo Serafim (2016, p. 535) como um “*continuum* e não de forma dicotômica”, e entendemos que as duas linguagens atuam como aliados no processo de composição dos sentidos do texto e, sobre esse aspecto, discorreremos a seguir.

3.2 Conceitos da Multimodalidade

No contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, temos clara a noção de que a leitura é uma prática interativa que se vincula aos processos relacionados ao contexto histórico-social em que o ato de ler se realiza. Assim, faz-se necessário que a leitura em sala de aula seja tomada num sentido mais amplo, conforme norteia a BNCC (Brasil, 2018, p.71), em que não se trabalhe apenas o texto escrito, mas as diversas semioses que se manifestam no trabalho com a linguagem.

Tendo em vista esse norte, acreditamos que é necessário que, nas aulas de leitura, se contemplem os textos multimodais ou multissemióticos, que são textos os quais têm uma composição verbo-visual. Dito de outro modo, os textos multimodais ou multissemióticos recorrem às cores, às figuras e a sua disposição gráfica, dentre outros efeitos visuais, como artifícios que auxiliam na construção dos sentidos do texto verbal, mas que também podem se constituir como representações mais autônomas de aspectos que o texto verbal não consegue reproduzir integralmente.

Dessa maneira, no trabalho com contos de literatura infantil, que, segundo Gregorin Filho (2010, p. 6), diz respeito a um “certo tipo de texto literário construído na atualidade por uma linguagem híbrida, formada em grande parte pela adição de texto verbal com textos visuais”, deve-se entender como esse elo visual-verbal se constrói em um único texto e como esses elementos são organizados, a fim de se contar a narrativa e de transmitir uma informação compreensível ao leitor infantil.

Além disso, é importante entender as funções desempenhadas pelas ilustrações que compõem as obras de literatura infantil e, sobre isso, Gregorin Filho (2010, p. 43 - 44) aponta que existem diversas funções das imagens no livro infantil tais como: **a) pontual:** “tem como objetivo destacar aspectos do texto ou assinalar seu início e fim”; **b) descritiva:** “permite, por meio de uma intersemiose, descrever objetos, cenários, personagens etc.” **c) narrativa:** “tem a função de narrar, por meio de uma outra linguagem, uma ação, cena ou um outro fato mostrado pela linguagem verbal”; **d) simbólica:** “representa uma ideia; chama a atenção para o caráter metafórico da história ou é a própria metáfora do texto verbal”; **e) dialógica:** “promovem o diálogo com emoções, por meio da postura, gestos e expressões de personagens e outros elementos estruturais da narrativa”; **f) estética:** “a atenção do leitor se volta para a maneira como a ilustração foi realizada, os materiais e as técnicas nela utilizados”; **g) lúdica:** “função em que a própria ilustração pode se transformar num jogo para o leitor/receptor do texto”; **h) tradutora:** “contribui sobremaneira para as definições e para o entendimento do texto verbal”; **i) imersiva:** “bastante utilizada nos suportes hipermediáticos, ela promove a interação do leitor com a obra, apontando caminhos e deixando algumas escolhas para o leitor no seu caminhar pela obra.”

Diante disso, é preciso que se conheçam os elementos construtores do universo textual, em especial, nesse tópico, dos elementos imagéticos que os compõem para que se possa conduzir com mais segurança as diversas atividades que envolvam tais textos. Para isso, adentraremos, de forma introdutória, em alguns conceitos advindos da Gramática do

Design Visual (GDV), elaborada por Kress e van Leeuwen (2006) que apresentam um modelo teórico, estabelecido em torno das formas visuais e referendam a importância do papel desempenhado pelas imagens na produção e veiculação de significados. Entretanto, consideramos que o conhecimento da GDV é importante aqui ser evidenciado não como aporte teórico de nossa tese, mas pela sua grande contribuição no âmbito da Linguística, tornando-se como um instrumento de apoio para os estudos e análises dos textos multimodais. A partir dessa delimitação, daremos maior realce às propostas pedagógicas de trabalho com imagens propostas por Callow (2008) que elaborou, com base na GDV, uma proposta didática para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico chamada de *Show me framework*.

A teoria adotada por Kress e van Leeuwen (1996) parte da orientação da Linguística Sistemico-Funcional de Halliday (1978) de linguagem como semiótica social e assume que a linguagem visual, assim como todo sistema semiótico, se presta a diferentes funções comunicativas e representacionais. A partir dessa noção, os teóricos descrevem uma espécie de inventário com as estruturas composicionais das imagens que são utilizadas para produzirem significados. Assim, os estudiosos, retomando o princípio metafuncional hallidayano, apresentam um modelo de leitura das estruturas visuais com foco na descrição dos modos como a linguagem visual representa a experiência (função representacional) e também mostram o estabelecimento das relações com o observador (função interacional) e como essa se organiza na composição imagética (função composicional).

Com relação à função representacional, que diz respeito ao modo como o mundo é e suas formas de representação, os autores enfocam que há dois tipos de relações possíveis: a narrativa e a conceitual. Assim, “padrões narrativos servem para apresentar o desdobramento de ações e eventos, processos de mudança” e já os padrões conceituais, “representam participantes em termos de sua classe, estrutura ou significado” (Kress; van Leeuwen, 1996, p.56).

Nos processos narrativos, delineados pelos pesquisadores, eles enfocam tanto as ações quanto as reações dos participantes representados, e, em nosso estudo, destacamos como importantes no desenvolvimento de construção de sentidos do texto as questões, relacionadas aos processos de reação que envolvem a análise do olhar dirigido pelo participante representado em direção ao seu alvo. Com respeito aos processos conceituais, tomamos como importante para esse estudo o delineamento que se faz em torno da noção de processos simbólicos em que é possível estabelecer a identidade dos participantes

representados através dos atributos, tais como cores, formas e tamanhos, que lhes são oferecidos na representação imagética.

No tocante à função interacional que trata da forma como os participantes representados e os interativos se relacionam entre si e com a realidade concebida dentro e fora da estrutura semiótica apresentada, temos um conceito que os teóricos apontam como relações interativas de contato, estabelecidas entre a imagem e o observador. O produtor da imagem, segundo os linguistas, pode exigir do interlocutor uma atitude passiva ou ativa diante da imagem ao utilizar os participantes representados para “*oferecer*” ou “*demandar*” algo do observador (Kress; van Leeuwen, 1996, p.120). Dessa relação estabelecida pelo contato visual, é possível identificar um tipo de relação de proximidade mantida, por exemplo, pela expressão facial, ou de distanciamento caso não exista o vetor visual em direção ao observador.

Por fim, a última função esboçada pelos autores, é a composicional que trata da organização das composições de imagem e de textos multimodais, descrevendo os modos como a composição relaciona os significados representados. Desses sistemas composicionais, consideramos importantes as noções espaciais advindas do conceito de “valor de informação” que se pauta na localização que participantes e observador ocupam na relação semiótica e no valor informacional que decorre de suas posições. Assim, o sistema de “valor de informação” entende que, a depender da zona de localização de um elemento na imagem, é possível conceber um valor diferenciado para esse.

Em suma, acreditamos que alguns conceitos sistemáticos da Gramática do Design Visual podem oferecer ao docente descrições úteis de aspectos relevantes das composições semióticas que, ligadas aos aspectos verbais, poderão contribuir para o enriquecimento das informações do texto. Assim, ter o domínio dos aspectos verbais e visuais das composições multimodais, faz com que a ação didática consiga delimitar as relações de complementaridade entre as linguagens e os sinais indicadores que as conectam e compõem os sentidos implícitos e explícitos dos textos.

O modelo *Show me framework* de Callow (2008) foi eleito para embasamento principal dos aspectos multimodais dos contos infantis, em nossa pesquisa, porque, embora a GDV sistematize e explique as composições imagéticas, ela não se aprofunda em questões didático-metodológicas como o modelo *Show me framework*, que além de didatizar a GDV, amplia as dimensões de significados e de exploração dos recursos visuais, em especial, dos imagéticos, numa perspectiva mais aprofundada de análise.

Callow (2008) referenda a importância de o docente conhecer os aspectos visuais, a fim de desenvolver um melhor trabalho didático em torno da compreensão dos textos multimodais e explicita os princípios gerais do *Show me framework* dos quais destacamos:

- usar textos autênticos, tais como livros com predomínio de imagens, livros informativos, textos eletrônicos, e textos que os estudantes criam;
- valorizar as dimensões afetiva, composicional e crítica dos textos visuais, assim como fazer uma associação entre os elementos visuais e escritos;
- incluir as reações visuais dos alunos (desenho, pintura, multimídia) para textos vistos e discutidos. (Callow, 2008, p. 619)¹.

Os princípios abordados acima, apontam para o desenvolvimento de atividades que explorem os gêneros discursivos nas suas mais diversas modalidades e suporte, além de incentivar a produção dos próprios estudantes e as valorações que eles imprimem no contato com as imagens em dialogia com os elementos verbais. Além disso, o modelo prevê uma abordagem pluridimensional em que é possível o desenvolvimento de um estudo de textos multimodais em dialogia com os aspectos pessoais e axiológicos dos estudantes, tendo em vista as dimensões apontadas pelo autor.

A partir desses princípios, Callow (2008) apresenta um modelo que se configura como uma espécie de guia para educadores desenvolverem práticas de abordagem do texto multimodal. O modelo é composto por três dimensões: afetiva, composicional e crítica, pelas quais, segundo Callow (2008), possibilitam desenvolver a criticidade no âmbito do texto multimodal no qual os estudantes, por meio de um conjunto de ações docentes, desenvolverão atividades de observação, criação e discussão de textos dessa modalidade.

A primeira dimensão, a afetiva, pode ser entendida como uma forma de engajamento de ordem emotiva com os signos imagéticos, desse modo, relaciona-se diretamente com o papel do observador e suas respostas sensoriais imediatas em interação com a imagem. Ademais, o contexto afetivo oportuniza uma apreciação estética e valorativa em que segundo o autor, leva

¹ Texto original:

- Use authentic texts, such as picture books, information books, electronic texts, and texts that students create;
- Value the affective, compositional, and critical dimensions of visual texts, as well as the interplay between the visual and written elements; Include students-made visual responses (drawing, painting, multimedia) to the texts viewed and discussed;
- Provide focused activities where student talk and understanding are focused on specific areas of visibility; (Callow, 2008, p. 619)

o estudante a uma interpretação pessoal em que esse traz suas vivências e experiências numa contemplação ativa das imagens.

Essa dimensão no âmbito didático, pode ser valorizada, por exemplo, por meio de atividades que explorem as relações dialógicas do aluno observador com os gestos e expressões faciais dos personagens, tecendo comentários avaliativos positivos ou negativos sobre as imagens. Acreditamos que as imagens podem trazer determinadas sensações por suas cores, formas, posicionamentos e acionar memórias do leitor observador, despertando por meio desse aspecto a simpatia do leitor, bem como a empatia desse ao se deparar com uma situação imagética com a qual ele se identifique, seja por concordância ou discordância dessa.

A segunda dimensão apontada por Callow (2008) compreende o desenvolvimento de atividades em que os estudantes são incentivados a compreender as nuances das tipografias, das fontes, das cores e de como esses elementos constroem sentidos em dialogia com o plano verbal. Trata-se da dimensão composicional que aborda especificamente a metalinguagem da imagem. Entretanto, o autor reforça que as crianças podem verbalizar os conceitos composicionais de distância, proximidade, ângulos, cores, *layout*, linhas, dentre outros, por meio de sua análise em termos de significância e não por meio de uma análise que envolva nomenclaturas e denominações de termos.

No plano de ensino, o docente pode, de posse desses conhecimentos, selecionar textos multimodais que incentivem os estudantes a descrever as imagens, analisar os seus elementos composicionais das imagens e estabelecer caminhos interpretativos possíveis para as relações dialógicas visualizadas. Assim, por meio de indagações diversas, os estudantes podem perceber os sentidos das cores, dos traços, das formas, mostrando como esses aspectos composicionais são relevantes na construção de sentidos e significados sobre o texto multimodal.

Por fim, a dimensão crítica impulsiona o posicionamento crítico e reflexivo no tocante às imagens e direciona os discentes à análise dos aspectos socioculturais e ideológicos veiculados nas composições multimodais. Há, por meio dessa dimensão, um reforço das capacidades de ler e de interpretar enunciados, reconhecendo os discursos envolvidos e se posicionando axiologicamente em relação a eles.

No contexto educacional, é possível que o trabalho nessa dimensão possibilite que os alunos utilizem suas experiências de aprendizagem a fim de melhorar a compreensão leitora em textos multimodais de forma crítica e contextualizada, impulsionando a leitura de mundo.

Nessa abordagem, Callow (2008) apresenta que é possível uma variação no sentido de adaptá-la à faixa etária e de escolaridade dos estudantes. Assim, no trabalho com crianças, a criticidade pode ser impulsionada com base na valoração de imagens, em que os estudantes podem ser levados a perceber lacunas ou relações de complementariedade das imagens com o texto verbal, bem como tecer apreciações valorativas em torno das ilustrações.

Em suma, Callow (2008), ao postular esses princípios, ofereceu um instrumental para os professores trabalharem os textos multimodais em múltiplas vertentes, em que as três dimensões se entrelaçam e criam uma rede de sentidos em constante dialogia entre a expressão verbal e imagética. Por fim, Callow (2008) orienta que os postulados por ele delineados são adaptativos e que os professores podem modificá-los a depender do contexto, do nível de conhecimento e da maturidade dos estudantes. Tal aspecto adaptativo foi de grande importância para a nossa pesquisa, tendo em vista que pretendemos um estudo com discentes que podem necessitar de remodelações didáticas, ao levarmos em consideração suas peculiaridades nos processos de aprendizado da leitura.

Por fim, reiteramos que, através desse estudo, busca-se investigar e conhecer o discente autista e os meios de intervenções que podem possibilitar uma ampliação dos conhecimentos relacionados à compreensão textual nesse grupo, observando os caminhos já explorados e os que ainda podem ser estimulados a partir da leitura. Por fim, o trabalho se configura como um desafio docente que exige criatividade do educador para adotar práticas que sejam atrativas e despertem o interesse do aluno com o Transtorno do Espectro Autista e acerca desses aprendizes, discorreremos no capítulo a seguir.

4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No contexto educacional atual, têm-se configurado como grandes desafios: proporcionar uma educação para todos com equidade e assegurar um trabalho didático organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Tais desafios envolvem todos os atores da esfera educacional, mas são os professores que, muitas vezes, por não se sentirem capacitados para receber, por exemplo, crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais são instigados a buscarem alternativas para que possam melhor atender a esse público.

Nesse sentido, faz-se necessário, por parte do docente, buscar conhecimentos acerca dos mais diversos transtornos e é preciso, a partir desses, traçar caminhos alternativos, a fim de garantir com que os estudantes com necessidades educacionais específicas alcancem os meios para efetivarem seu aprendizado. Com vistas a esse aspecto, as próximas seções trarão alguns conhecimentos necessários ao entendimento da condição neurológica de uma pessoa com TEA.

4.1 Autismo: histórico e caracterização

A expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1908, para identificação de pessoas com sintomas semelhantes aos da esquizofrenia. Bleuler, julgava que o autismo seria um dos tipos de manifestação da esquizofrenia e em sua obra *“Demência Precoce ou o grupo das esquizofrenias”* publicada em 1911, incorre, no ponto de vista da atual neurociência, nesse equívoco conceitual, mas abre caminhos para novas investigações acerca desse transtorno.

Anos depois, Leo Kanner, psiquiatra alemão, desenvolveu um importante estudo com onze crianças, caracterizadas por apresentarem propensão ao isolamento social e predileção por atividades repetitivas. Kanner (1943) publicou, então, o artigo *“Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”* que demonstrou que as crianças de seu estudo, embora apresentassem traços semelhantes, apresentavam certas individualidades que as distinguia, mas que tinham em comum uma “inata inabilidade para travar contato afetivo normal” (Kanner, 1943, p. 250 – tradução nossa).

Posteriormente, o pediatra austríaco Hans Asperger, por volta de 1944, trouxe avanços na investigação das crianças autistas, apresentando como elemento novo de

descoberta o interesse restrito e intenso por assuntos específicos que alguns de seus pacientes investigados possuíam. Asperger, apesar de sua negativa ligação com o regime nazista, foi responsável por uma intensa produção de artigos na área da investigação do autismo, reconhecidos pela comunidade científica, postumamente. A partir dos anos de 1962, Lorna Wing se destacou na medicina através de estudos acerca da influência genética para a origem do autismo e a ela é atribuído o termo “Síndrome de Asperger”, uma das formas de apresentação do transtorno autístico.

Atualmente, o termo Autismo é utilizado para descrever um transtorno do neurodesenvolvimento, cujas características podem ser percebidas antes dos três anos de idade, tais como: dificuldades na fala e também para expressar ideias e sentimentos, mal-estar em meio aos outros e pouco contato visual. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), no qual é definido como “Transtorno do Espectro do Autismo”. A palavra “espectro” indica a heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas, ou seja, uma pessoa com autismo pode ser bem diferente de outra com a mesma condição, pois há uma variedade no perfil dessas pessoas.

A partir dessa conceituação de condição de espectro e tendo em vista o grau de dependência ou suporte da pessoa com autismo, podem-se identificar, nessa condição neurobiológica, três graus diferentes: grau leve (nível 1), grau moderado (nível 2) e grau severo (nível 3). Para compreender essa divisão em níveis é importante salientar que

As variações transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso. Há pessoas com comprometimentos sociais, mas sem problemas comportamentais; e há casos de disfunções comportamentais sem atraso de linguagem. Em todos eles aparecem, em maior ou menor grau, as dificuldades na interação social. (Barbosa; Gaiato; Reveles, 2012, p.30).

Dessa forma, nessa gradação do transtorno, temos o nível de suporte 1 do espectro em que as pessoas necessitam de pouco suporte para realizar suas atividades diárias, por exemplo, mas têm comprometimentos importantes, sobretudo, no desenvolvimento da linguagem e na interação social em que há desafios no reconhecimento das diversificadas ações e atitudes que envolvem a socialização. Ao lado desses, temos os indivíduos com síndrome de Asperger que, anteriormente, eram categorizados como um grupo a parte, mas, atualmente, englobam o primeiro nível do TEA (American Psychiatric Association, 2013). As pessoas com essa síndrome possuem um conjunto de sintomas de prejuízos na socialização, tais como interesses restritos, formas peculiares de estabelecimentos de diálogos e forte apego

a rotinas e rituais, entretanto, elas não apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem e nem deficiência intelectual.

No segundo nível do TEA, temos indivíduos com uma dificuldade acentuada com a comunicação verbal e não-verbal que apresentam habilidades sociais limitadas, necessitando de apoio substancial. Segundo Liberalesso e Lacerda (2020, p.24), nos indivíduos classificados no nível dois, “mesmo com o uso de apoio ou suporte, tais deficiências são claras e significativas, comprometendo substancialmente as relações interpessoais.” Dessa forma, a rigidez comportamental mais acentuada torna-se um traço marcante nesse grupo e pode ser um fator de comprometimento das relações sociais e de comunicação.

Por fim, no ponto extremo do espectro, encontram-se os indivíduos cujo diagnóstico os enquadra no denominado autismo clássico, tendo em vista que, geralmente, nesse nível, o autismo está também associado à deficiência intelectual e à dificuldade de autonomia para execução de tarefas diárias de autocuidado e de cognição. As pessoas com este diagnóstico, geralmente, apresentam grande dificuldade na interação social e não conseguem, muitas vezes, desenvolver relacionamentos sociais satisfatórios.

É importante ainda mencionar que, pessoas com TEA podem apresentar, sobretudo na infância, comportamentos disruptivos que não fazem parte do quadro diagnóstico do autismo, mas que se relacionam, segundo Gaiato e Teixeira (2018) com uma maior inabilidade das crianças em compreender as regras sociais e na dificuldade de expressar seus sentimentos e emoções. Dessas e de outras dificuldades, relacionadas com a comunicação e socialização decorrem, muitas vezes, comportamentos inadequados por não saberem lidar com essas situações, pois “Crianças com autismo podem ter dificuldade de entender o ambiente e realizar leituras dos sinais sociais. Muitas vezes se desorganizam por não compreenderem o que acontecerá” (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 61). Diante desse quadro, o que é aconselhável, segundo os autores mencionados, é fazer uso de técnicas de prevenção de desorganizações tais como: apresentação de rotinas com figuras, antecipação de acontecimentos, redução de estimulação ambiental, uso de histórias sociais, dentre outras ações que podem inibir comportamentos inadequados de crianças com o TEA.

No contexto escolar, é importante frisar que, no tocante aos comportamentos disruptivos, é importante que se trabalhe um processo de “escuta sensível” que conforme Guerra (2021), pressupõe um docente sensível a escutar as demandas de seus estudantes a fim de uma melhor identificação das suas necessidades, construindo vínculos com esse aprendiz. Desse modo, “Quando o educador se debruça no exercício da escuta sensível aos seus alunos,

ele o tira da invisibilidade, ele simplesmente permite que esse aluno fique visível em sua sala de aula para que todos o percebam como pessoa ali, fixando-se em seu lugar de direito” (Guerra, 2021, p. 27). Por conseguinte, esse processo orienta o conceito de inclusão escolar com foco nas singularidades de cada indivíduo que perpassa pelo diálogo constante entre docente, discente e também com a família e entendemos, a partir de Freire (1987) que

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1987, p. 45).

Tal posicionamento dialógico exige da escola novas práticas em que o estudante não seja um mero reprodutor de conteúdos acadêmicos, mas que seja, dentro de seu contexto singular, respeitado e encorajado ao aprendizado, por meio de conexões dialógicas constantes, construindo, assim, uma prática educativa consciente e que considera não somente as limitações desse aprendiz, mas as suas potencialidades e habilidades.

Tendo como base o exposto acima, percebe-se que, no enfoque clínico, as pessoas com TEA, comumente, são classificadas em termos de déficits, visualizadas nessas pessoas. Entretanto, em pesquisas recentes, tais como a de Urbanowicz et al. (2019), tem-se discutido amplamente acerca dessa caracterização do transtorno se de fato se configura como um déficit ou se seria um conjunto único de habilidades que podem ser tratadas como pontos fortes nos indivíduos autistas. Em ambas as visões, concebemos que é importante que se desenvolvam ações voltadas para minimização das dificuldades, mas, é de suma importância também pensar em trabalhos que potencializem as habilidades, com vistas ao desenvolvimento de diversificados aprendizados.

A partir dessa dimensão, é importante trazer novamente o papel da escola, tendo em vista que, com relação ao TEA, todo o processo de escolarização evidencia dúvidas e receios por parte dos docentes, por desconhecerem o transtorno e os métodos para trabalhar com estudantes autistas. É relevante então que no âmbito escolar se conheçam as habilidades comprometidas nos indivíduos autistas, para que se possam fazer provisões no sentido de que sejam incluídos no contexto escolar e tenham seus direitos de aprendizagem assegurados, mas também se busque, por meio de um processo constante de escuta reconhecer os pontos fortes desse estudante, a fim de que se possa ampliá-los, impulsionando assim o processo de aprendizado desse indivíduo.

No tocante às questões de leitura, estudos recentes apontam que crianças autistas, em geral, desenvolvem bem a capacidade de transformar grafemas em fonemas, no entanto, no

que diz respeito aos processos de compreensão e interpretação, podem não ter o mesmo êxito. Com base nesses conhecimentos, faz-se necessário avaliar as reais necessidades desses discentes, a fim de se elaborar procedimentos de ensino de habilidades de leitura para essa população. Sobre esse tópico, discorreremos na seção a seguir.

4.2 Aspectos da aprendizagem de leitura em pessoas com o TEA

Os indivíduos com TEA, caracterizados neurologicamente por possuírem alterações sociais e de comunicação e por manterem interesses restritos, fixos, intensos e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association, 2014), podem, de acordo com diversas pesquisas, apresentar dificuldades em aprender habilidades de leitura, ou seja, elas podem ter dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora (Kluth; Chandlerolcott, 2008; Whalon; Delano; Hanline, 2013). Além disso, pessoas autistas, no que diz respeito à capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios, poderão não organizar de maneira tão eficiente essa relação, necessitando, assim de intervenções que os façam trilhar esse percurso cognitivo, bem como de outros processos de leitura, tais como as inferências, tanto no plano textual quanto no contextual.

Nos estudos contemporâneos sobre o autismo, há três teorias que explicam, segundo Walter e Nunes (2016), as principais dificuldades e desafios das pessoas com TEA no processo de compreensão leitora e são elas: a Teoria da Mente, a Teoria da Coerência Central e a Teoria da Disfunção Executiva. Os autores propõem que o ensino de leitura para indivíduos autistas deve-se embasar nas questões de caráter cognitivo, sociocomunicativo e comportamental apresentados nessas teorias.

A Teoria da Mente (ToM) proposta, inicialmente, em 1985, por Baron-Cohen, Leslie e Frith aponta para um dos prejuízos fundamentais da cognição dessas crianças que é a dificuldade de atribuir crenças aos outros e, conseqüentemente, prever os comportamentos alheios. De acordo com Whalon e Cox (2020), essa possível incapacidade de compreender a perspectiva do outro compromete a compreensão em leitura, sobretudo no que tange à inferência de informações, por exemplo, sobre os estados mentais e as emoções dos personagens, as motivações do autor e outros elementos que dizem respeito às estruturas mais implícitas em um texto.

Com relação às dificuldades relacionadas à Coerência Central, as pessoas com TEA tendem a processar as informações com foco nos detalhes em detrimento da análise do todo e,

com base nesse princípio, o indivíduo autista “demonstraria prejuízos na compreensão da leitura por apresentar problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto, assim como compreender as suas ideias centrais.” (Whalon; Cox, 2020, p.624). Dessa forma, as atividades de leitura precisam pôr em relevo as questões de caráter metacognitivos da leitura no processo de compreensão textual.

Com relação ao fundamento da Disfunção Executiva, Joseph e Tager-flusberg (2004) afirmam que as funções executivas contribuem para o desenvolvimento da dimensão pragmática da linguagem e, dessa forma, a não integração dessas funções prejudica diretamente na manutenção e atualização de um ato comunicativo. Com base nesse apontamento, a Teoria da Disfunção Executiva sugere que esse traço visualizado no indivíduo autista impacta no processo de compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações, de planejar e de monitorar a própria compreensão.

Os fundamentos acima precisam, de certo modo, vincular-se ao que já se sabe sobre o Transtorno do Espectro Autista que, como o próprio nome sugere, pode se manifestar de forma bem variada de pessoa para pessoa, ou seja, os aspectos dessa condição neurológica aparecem em graus distintos em cada indivíduo. Desse modo, é preciso ter em mente essa variação no jeito de ser de cada indivíduo autista quando se pretende ensinar habilidades mais complexas envolvendo a leitura.

Nesse cenário, o papel docente é de fundamental importância para impulsionar a o processo de aprendizagem de crianças neuroatípicas, fornecendo um significado concreto à informação que chega até o aluno, com vistas a uma aprendizagem efetiva, tornando o estímulo relevante e significativo o que auxilia positivamente no desenvolvimento desse público. Com relação ao ensino de leitura é importante compreender também o papel da escola como ambiente que agrega experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas e que, de acordo com Cunha (2015)

A escola é, sem dúvida, um espaço essencial para o letramento. Essa ideia ganha bastante relevância no ensino do aprendente com autismo, independentemente do nível do comprometimento. Porém, é preciso salientar que a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, acima de tudo, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar. Trata-se da aprendizagem da leitura do mundo, como diz Freire. (Cunha, 2015, p. 81).

Nesse enfoque, concebemos que a escola é um local propício para o desenvolvimento de uma criança autista, sendo, pois, necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Retomando, então, a questão do

papel docente, em um estudo desenvolvido por Millan e Postalli (2019), no qual implementaram um programa de ensino de leitura, as pesquisadoras desenvolveram dois passos iniciais de suma importância no tocante ao trabalho inicial com crianças autistas que foi a familiarização entre participante e pesquisador e identificação dos itens de preferência. Tais ações se constituem como abordagens iniciais com crianças com TEA, a primeira delas se vincula ao fato de que pessoas autistas tem certa tendência ao isolamento e esse obstáculo necessita ser ultrapassado no trabalho pedagógico e a segunda diz respeito a um fator motivacional, ou seja, quanto mais próximo da criança for o tópico trabalhado, maior aceitação a atividade alcançará.

É válido ainda destacar que o professor deve estar sempre atento às potencialidades de seus alunos e aos seus interesses para que, dessa forma, ele seja capaz escolher com segurança as sugestões de leitura para seus aprendizes. Outro ponto é que o uso de alguns métodos convencionais de ensino de leitura pode não funcionar para esse público, necessitando, pois, de certos arranjos educacionais necessários à promoção de tal ensino, tais como o uso e a adequação de métodos alternativos e personalizados.

Por fim, com relação aos procedimentos de ensino, Gomes e De Sousa (2021, p. 243) apontam que é importante que o ensino voltado para crianças autistas siga uma sequência gradativa, tendo em vista que pessoas com esse diagnóstico apresentam alguns aspectos comportamentais que podem se configurar como barreiras para o aprendizado e que a aprendizagem de novas habilidades, sobretudo as de leitura, pode ocorrer mais facilmente quando os conteúdos são ensinados em pequenos passos por meio de procedimentos planejados e sistemáticos.

O panorama até aqui traçado nos capítulos 2 e 3 buscou delinear o conhecimento linguístico em torno do Dialogismo, das Estratégias, dos Procedimentos e das Capacidades de Leitura e da Multimodalidade, visando à explanação de todo um conhecimento necessário às práticas pedagógicas que pudessem ser utilizadas de forma mais efetiva com os aprendizes autistas, cujo perfil e caracterização foram descritos nesse capítulo. A partir de então, na próxima seção dessa Fundamentação Teórica, nos debruçaremos nas bases teórico metodológicas nas quais se assentaram nossa pesquisa, cujo objetivo central foi o desenvolvimento de um estudo dialógico voltado para a leitura de contos infantis cujo enfoque se deu na aplicação de uma proposta didática, com vistas a uma ação interventiva, voltada à compreensão leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

4. 3 Caminhos possíveis para um trabalho de leitura com crianças autistas

A linguagem compreendida, a partir de Bakhtin, como construção social que resulta da interação humana, nascendo de um diálogo entre o “eu” e “outro”, concebe a leitura como um ato dialógico, no qual os discursos são atravessados por valores ideológicos e diferentes pontos de vista sobre o mundo. Nessa perspectiva, o ato de ler se configura como um ato comunicativo que implica por parte do leitor postura de engajamento com vistas a uma compreensão ativa e responsiva. Essa visão bakhtiniana de linguagem e de mundo, pode trazer ganhos expressivos nas relações de ensino-aprendizado de leitura com crianças autistas. Além disso, as noções de alteridade constituirão toda a natureza do nosso trabalho, voltado para as crianças autista, uma vez que numa postura dialógica objetivamos nas relações do nosso “eu” com esse “outros”, impulsionar e auxiliar no processo de compreensão textual por meio de um processo interativo e vivo entre o leitor e o autor, por meio do texto, tendo o professor como mediador dessa interação dialógica.

Nesse processo dialógico, alguns conceitos bakhtinianos tais como o de exotopia, de responsividade e de réplica nos orientaram na condução das atividades, levando em conta alguns aspectos de leitura do público autista, relacionados com a Teoria da Mente, com a Disfunção Executiva e com a Teoria da Coerência Central. Dessa forma, as atividades de leitura que enfocavam na dimensão exotópica do discurso, enveredaram por caminhos que, em certa medida, se relacionavam com a Teoria da Mente, uma vez que os estudantes foram conduzidos a direcionar seu foco no “outro”, numa relação de empatia com esse, retornando a si repleto das influências dessa conexão.

De igual modo, o trabalho didático que incentivou a responsividade ativa dos estudantes, se vinculou, de sobremaneira com aspectos das Disfunções Executivas que podem estar presentes nos estudantes autistas, assim, as atividades que exigiram a organização das informações os auxiliaram nesse processo metacognitivo de monitoração do próprio saber, capacitando-os a uma postura responsiva ativa diante dos enunciados. Na mesma medida, a postura de réplica, requerida nas atividades de leitura, pôde levar os estudantes a uma visão mais centrada nos aspectos principais das narrativas que pôde, de sobremaneira, se ligar à Teoria da Coerência Central em que os estudantes necessitariam identificar a temática central a fim de tecer reflexões de caráter apreciativo e valorativo, diante dos enunciados lidos.

Além dos aspectos da Teoria Dialógica, foi necessário compreender a sistematicidade das etapas da leitura, tendo em vista que tal estruturação nos permitiu avaliar o estudante-

leitor em formação quanto ao uso do código linguístico e conhecer seu desenvolvimento e proficiência leitora. Nossa proposta, então, se consolidou nas etapas ligadas à compreensão e à interpretação, que segundo Menegassi (2022), são as etapas que devem ser mais trabalhadas na fase de escolaridade do Ensino Fundamental do 3º ao 5º ano, que são as séries em que ocorre a transição da aquisição do código pelo processo de alfabetização para os processos mais elevados em que o enfoque se dá inicialmente nas questões de compreensão leitora e avança, progressivamente, para análises de caráter crítico e reflexivo. É importante, dessa forma, entender que o processo de compreensão acontece no momento da interação leitor-texto e que essa precisa ser mediada por estratégias que auxiliem o leitor a formular sua própria compreensão com base no que leu e possa progredir para o estabelecimento de posicionamentos axiológicos em torno das temáticas suscitadas.

Reiteramos que o objetivo de consolidação desse processo de compreensão e interpretação com crianças autistas almejava o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos e que, a partir dos processos oriundos das informações textuais, pudessem interpretar os dados e posicionar-se como leitores atuantes e responsivos, desenvolvendo as capacidades de criação de novos discursos a partir do texto lido, bem como ampliar seu repertório de mundo frente às novas informações e interpretações feitas.

A nossa vinculação ao termo Procedimento de leitura, embasado em Rojo (2004), se deve ao fato de que, além das habilidades relacionadas às capacidades de compreensão e réplica que são da ordem cognitiva, acreditamos que era necessário um trabalho de orientação prática em torno do contato dessas crianças com o livro de conto infantil. Dessa maneira, além das atividades de caráter linguístico-discursivo em torno das capacidades de leitura, incentivamos atitudes práticas de folheamento das páginas e de um movimento de análise dos aspectos da capa, da contracapa, da folha de rosto que são da ordem da práxis, mas que auxiliam na construção dos sentidos. Com as crianças autistas, foram privilegiados esses procedimentos, tendo em vista que além dos movimentos realizados no contato com o livro, eles exercitavam a análise dos aspectos imagéticos da obra, antecipando situações e estabelecendo previsibilidades em torno da leitura.

Além desse aspecto, o gênero discursivo conto foi privilegiado, porque oportuniza uma integração que é de suma importância para o trabalho com crianças autistas, pois o plano imagético no ensino da leitura se configura como um suporte na apreensão dos significados dos textos verbais, tendo em vista que crianças com TEA apresentam, muitas vezes, o pensamento visual bem mais forte do que o pensamento em palavras e, provavelmente, essa

junção será bastante útil para o aprendizado em leitura destes discentes. Dessa maneira, enfatizamos que é importante para o trabalho com os discentes autistas o uso de imagens, tendo em vista que o uso de estímulos visuais e a maneira como se apresentam nas tarefas, são apontados por muitos pesquisadores como variáveis relevantes para a aprendizagem de comportamentos novos por pessoas com autismo (Mesibov; Schopler; Hearsey, 1994; Peeters, 1998).

Sob esse âmbito, Nunes e Walter (2016), com base no levantamento feito de estratégias que facilitam a compreensão de textos, apresentam que os mapas conceituais, os mapas mentais e mapas de história, são ferramentas metacognitivas que ajudam os estudantes autistas no planejamento, no monitoramento e na regulação dos pensamentos. Nesse contexto, o uso de estímulos visuais pode se configurar como um eficiente recurso de suporte aos discentes autistas na compreensão do texto.

A partir de então, na seção a seguir, que encerra os aspectos teóricos desta tese, teceremos todos os aspectos sistemáticos e didáticos que envolvem o nosso quadro teórico-metodológico, elaborado para o trabalho com estudantes autistas.

4.4 Sistematização do Ensino de Leitura para crianças com o TEA

O delineamento didático-metodológico do trabalho de leitura que será aqui apresentado, nos permitiu compreender que é possível o ensino de certas habilidades leitoras aos discentes em que o professor, na figura de colaborador, pode proporcionar uma atividade significativa através da leitura e desenvolver habilidades pertinentes à promoção de um leitor competente.

Com base nos aspectos norteadores do trabalho com crianças autistas por nós elencados, realizamos um trabalho que contemplou as noções da Análise Dialógica do Discurso, a sistematização, o uso e o ensino de Procedimentos e Capacidades de leitura, embasados em Rojo (2004) e as dimensões da Multimodalidade que se assentavam nos estudos de Callow (2008), por meio do Gênero discursivo conto infantil. O quadro a seguir explicita os Procedimentos de Leitura que elaboramos e sua relação com as teorias que explicam as dificuldades de compreensão leitora em crianças com TEA.

Quadro 1 – Relação dos Procedimentos de Leitura com as teorias do TEA

PROCEDIMENTOS DE LEITURA	TEORIAS DO TEA
1. Procedimento de CONEXÃO pela dimensão afetiva e composicional	Teoria da Disfunção Executiva
2. Procedimento de ANTECIPAÇÃO pela dimensão afetiva e composicional	Teoria da Mente
3. Procedimento de QUESTIONAMENTO pela dimensão crítica	Teoria da Disfunção Executiva
4. Procedimento de INFERÊNCIA pela dimensão crítica	Teoria da Disfunção Executiva Teoria da Mente
5. Procedimento de SÍNTESE pela dimensão crítica e composicional	Teoria da Coerência Central

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao procedimento de CONEXÃO pela dimensão afetiva e composicional, acreditamos ser bastante produtivo para um momento pré-leitura, pois oportunizou ao leitor aprender o estabelecimento de relações importantes para o momento da leitura que envolviam seus conhecimentos já construídos. Dessa maneira, ao lermos o título, o subtítulo e o nome do autor na capa ou até mesmo o nome da personagem principal, por exemplo, já podíamos levar o estudante a se conectar com a obra, por meio da associação com suas experiências de vida. Nesse momento, abriu-se espaço para as primeiras reflexões em torno do texto, pois ao associar tanto suas vivências pessoais quanto as vivências leitoras à obra, o leitor era instigado a adentrar com mais curiosidade no texto e, por conseguinte, com maior disposição, atenção e concentração, tendo em vista que ele buscava confirmações de suas relações previamente estabelecidas.

Acreditamos que as conexões poderiam ser feitas ao longo de todos os momentos da leitura, mas focamos em trabalhá-la no momento de pré-leitura, visando auxiliar o estudante com TEA nas dificuldades relacionadas à teoria da Disfunção Executiva, tendo em vista que essa busca por respostas às suas conexões pessoais poderia levar o leitor autista a monitorar o que já se sabia, organizar o seu pensamento e relacioná-lo com o novo que se apresentava.

Com relação à estratégia de ANTECIPAÇÃO pela dimensão afetiva e composicional, concebemos que ela poderia levar o estudante ao exercício da imaginação e da curiosidade. Consideramos que uma ação didática pautada nessa estratégia conduziria o estudante, por exemplo, a um passeio pelas imagens que compõem a obra, a fim de que o estudante percebesse elementos importantes da narrativa como o tempo, o espaço, as personagens principais e fizesse um levantamento inicial de hipóteses em torno do que foi lido, sobretudo, do que poderia acontecer na trama.

Nesse contexto da estratégia de antecipação, almejamos um trabalho focado nas questões relacionadas à Teoria da Mente (ToM), comumente encontradas em crianças com o espectro autista. Ao ensinarmos a observar as ilustrações e estabelecer antecipações em torno dos elementos da narrativa, pretendemos que o estudante percebesse, por exemplo, as expressões, a postura dos personagens e o espaço em que eles habitam, a fim de que pudesse projetar em suas mentes a situação ali vivida e também conseguisse criar hipóteses acerca de estados, sentimentos e emoções, representados nas ilustrações.

No que tange à estratégia de QUESTIONAMENTO pela dimensão crítica, sabe-se que ela transita em todos os momentos da leitura, no entanto, ao situá-la no momento durante a leitura, intencionamos que seu trabalho se desse em torno dos caminhos da narrativa que conduzem à apropriação gradual dos sentidos do texto. Dessa maneira, o docente, na sua condição de mediador, poderia, inicialmente, por meio de pausas intencionais na leitura questionar o leitor acerca dos personagens e dos conflitos iniciais estabelecidos entre eles, levando-os a identificação dos protagonistas, antagonistas e personagens secundários. Além disso, os momentos de tensão, de reviravoltas nas narrativas e de inserção de personagens no decorrer da história, podiam ser explorados por perguntas do tipo preditoras em que o leitor era levado a pensar nas conseqüentes ações decorrentes desses fatos.

A ação docente em torno da estratégia de questionamento permitiu a progressiva autonomia do estudante ao indagar-se sobre os caminhos da narrativa por si só, percebendo, a partir do modelo proposto pelo professor, que existiam situações e condições dentro da narrativa que exigiriam maior atenção e que não poderiam passar despercebidas para o leitor, pois comprometiam a compreensão do texto. Desse modo, o ensino da estratégia de questionamento pôde contribuir de forma significativa no controle das informações, trazendo grande ganhos para as crianças autistas que tem dificuldades em organizar e monitorar os conhecimentos, ou seja, que têm aspectos relacionados à teoria da Disfunção Executiva.

Outra estratégia que permeou a ação leitora como um todo foi a INFERÊNCIA pela dimensão crítica e, durante o momento da leitura, ela auxiliou no estabelecimento de relações entre o conhecimento novo que se abria durante a leitura e os conhecimentos prévios do leitor, bem como também com o contexto verbal e extra verbal. Nesse momento, almejamos empreender um trabalho de inferenciação em torno do sentido de palavras e de tradução das emoções, dos sentimentos e dos estados das personagens em um dado momento da história.

No tocante à estratégia de inferência de palavras ou expressões, pretendemos ensinar ao leitor que as palavras por ele desconhecidas não deviam impactar na continuidade da leitura, tendo em vista que ele poderia recorrer a outros vocábulos que funcionavam como pistas para o entendimento dessas. Além disso, pôde ser incentivada a observação das imagens que servem, muitas vezes, como referentes para o preenchimento de lacunas que se abrem frente à um vocábulo desconhecido. Trata-se assim de um processo de organização e monitoramento das informações que são dispostas no texto e que precisam ser conhecidas pelo leitor com vistas à construção dos sentidos do texto e que, nas crianças autistas, favorece o bom funcionamento e administração das ações referentes aos problemas relacionados às Disfunções Executivas.

Com relação à inferenciação voltada para os personagens, acreditamos ser de grande relevância para as dificuldades relacionadas à Teoria da Mente em que os leitores autistas eram levados a refletir acerca dos estados emocionais dos personagens e pudessem inferir com segurança com base na análise das situações e na observação de imagens. Além disso, pôde-se empreender alguns questionamentos que os envolviam na situação comunicativa da narrativa apresentada em que os leitores puderam colocar-se no lugar dos personagens e inferir comportamentos e atitudes possíveis na realidade mostrada. Acreditamos que, ao incentivarmos esses comportamentos de inferenciação, os estudantes conseguiriam, progressivamente, aprendê-los e utilizá-los como recurso próprio de auxílio na compreensão textual

Acerca da estratégia de SÍNTESE pela dimensão crítica e composicional, essa se vinculou ao procedimento de levantamento das informações mais relevantes com vistas à concepção da ideia central da narrativa. Ao elencarmos essa atividade para o momento posterior da leitura, pensamos que é possível duas atitudes docentes de condução desse procedimento: a releitura e a reconstrução da narrativa. Durante a solicitação de releitura, pôde-se incentivar a atenção em pontos centrais do texto e sua marcação ou sinalização, ensinando-lhes que a abertura de um parágrafo ou página, bem como seu fechamento podiam

trazer a informação mais pertinente e relevante para dado ponto da história, incentivando assim atividades que auxiliem nas questões da Teoria da Coerência Central.

Ainda no procedimento de sumarização, pode-se pensar em outra atitude docente voltada para reconstrução do texto, através da sistematização das ideias em quadros com imagens para serem organizados pelo estudante ou a hierarquização das ações por meio de frases-chave da leitura ou da própria descrição verbal dessas. De forma simples, pudemos ainda incentivar a reconstrução da leitura de forma oral pelo leitor com apoio nas imagens próprias do livro. A partir do ensino dessas ações de releitura e reconstrução com foco na sumarização do texto, o estudante poderia por si só delinear seu próprio mapeamento da história e chegar à construção da ideia central da narrativa.

Por fim, acreditamos que, por meio de um ensino dialógico de leitura, é possível um trabalho com as crianças autistas tendo como princípio de que a leitura não pode ser algo forçado, pois, para que esse ato se torne um hábito, não deve ser imposto pelo professor. Assim, a aula de leitura deve ser um momento que promova uma leitura de textos autênticos com objetivos e com funções definidas e que seja interativo, podendo despertar o interesse do educando e posteriormente levá-lo ao gosto pela leitura.

Diante do que expusemos, reafirmamos que esse estudo em torno dos Procedimentos de leitura se configura como uma tentativa de mudar o olhar docente para a necessidade de desenvolvimento das habilidades leitoras com compreensão de crianças com o transtorno do espectro autista, através de uma prática pedagógica integrativa, orientada, sistemática e humanizada.

Antes de adentrarmos nas questões normativas e nas ações didáticas que envolvem cada procedimento de leitura por nós delineado, indicamos que é necessário, por parte do docente, a motivação inicial para a leitura e, nesse momento, o conto nos oferece um ponto favorável que é a questão da sua brevidade. Sabe-se, através das experiências docentes, que muitos discentes são incapazes de entender textos longos e, a partir deles, localizar informações específicas ou sintetizar a ideia principal, por isso o gênero aqui em questão é útil para favorecer o interesse inicial dos estudantes.

Além disso, é preciso também expor os objetivos da leitura para os aprendizes, por isso é importante que o docente reconheça o estilo do autor, as estratégias narrativas empregadas e os recursos linguísticos disponíveis para que ele possa atualizar com os estudantes os conhecimentos prévios mais importantes e pertinentes para a situação textual apontada. Entendemos assim, que a motivação inicial para a leitura abre caminhos para um

produtivo trabalho de leitura e, no caso das crianças autistas, essa motivação pode requerer, muitas vezes, o uso de recursos diferentes para cada situação de leitura a ser vivenciada.

Em consonância com essas ideias, a BNCC (Brasil, 2018) expõe uma série de habilidades leitoras que devem ser desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental com vistas à consolidação do conhecimento discente em torno da compreensão global dos textos e dos processos de construção dos sentidos textuais. Dessa maneira, o trabalho aqui pretendido em torno dos Procedimentos de Leitura por nós elencados contemplou muitas dessas habilidades que, para os estudantes com TEA, é de grande relevância que se consolidem nessa etapa escolar. Tais habilidades se constituem como conhecimentos basilares que, se bem consolidados, garantirão a esses leitores dar prosseguimento às etapas leitoras posteriores que exigirão conhecimentos e habilidades mais complexos.

Assim em nosso delineamento didático com crianças com TEA buscamos desenvolver as seguintes habilidades:

Quadro 2 – Relação dos Procedimentos de leitura e Habilidades da BNCC

PROCEDIMENTOS DE LEITURA	HABILIDADES DA BNCC
1. Procedimento de CONEXÃO pela dimensão afetiva e composicional	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.) [...]
2. Procedimento de ANTECIPAÇÃO pela dimensão afetiva e composicional	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto) [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
3. Procedimento de QUESTIONAMENTO pela dimensão crítica	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais. (EF15LP04) Compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.
4. Procedimento de INFERÊNCIA pela dimensão crítica	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
5. Procedimento de SÍNTESE pela dimensão crítica e composicional	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse delineamento em torno do documento nacional de normatização da educação brasileira, é importante que se reflita acerca das ações docentes de planejamento das atividades de leitura, em que se faz necessário, conforme aponta Menegassi (2022, p. 101) “que o professor faça alguns levantamentos de informações preliminares, para que as estratégias de leitura sejam adequadamente produzidas.” Dessa maneira, baseados no esquema proposto pelo autor, (Menegassi, 2022, p. 101-104) delineamos os passos docentes que consideramos adequados para precederem o momento da aula de leitura com crianças autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1º passo: Identificar as temáticas que são de interesse das crianças, por meio de entrevista com familiares e professores e também da escuta deles próprios como forma de estabelecimento de motivação e interesse para a leitura;

2º passo: Conhecer as condições de produção da obra a ser lida;

3º passo: Levantar os elementos da narrativa: enredo, narrador, personagens, espaço e tempo;

4º passo: Fazer o levantamento das principais partes organizacionais da narrativa: situação inicial, conflito, resolução, situação final.

5º passo: Conhecer o tema geral por meio da seleção de palavras e ideias-chave, bem como das imagens que veiculam informações relevantes para o curso da narrativa;

6º passo: Delimitar as atividades em torno de cada momento da leitura com foco em estratégias específicas de cada momento.

Por conseguinte, passado esse momento de planejamento e sistematização do trabalho do professor, é importante que sejam definidas as ações docentes em torno do ensino dos Procedimentos de Leitura. Tais ações se constituíram como um guia tanto para o trabalho do professor quanto para os discentes que, a partir desses passos, poderiam se tornar gerenciadores do seu próprio processo de construção da compreensão do texto. Dessa forma, o plano de ações definido a seguir se pauta na modelagem de procedimentos com vistas a progressiva autonomia discente na leitura.

A partir dessa postura docente, pode-se então iniciar o trabalho em torno dos Procedimentos de Leitura a partir de uma ação didática principal que será exposta no quadro e definida a seguir.

Quadro 3 – Estratégias de leitura e ações didáticas possíveis

PROCEDIMENTOS DE LEITURA	AÇÃO DIDÁTICA
1. Procedimento de CONEXÃO pela dimensão afetiva e composicional	Ativação dos conhecimentos prévios do leitor e incentivo das relações dialógicas leitor-obra
2. Procedimento de ANTECIPAÇÃO pela dimensão afetiva e composicional	Percurso pela obra e levantamento de hipóteses de leitura
3. Procedimento de QUESTIONAMENTO pela dimensão crítica	Leitura dialógica com troca de turnos e prática de entonação valorativa
4. Procedimento de INFERÊNCIA pela dimensão crítica	Observação de relações inferenciais por meio da releitura crítica
5. Procedimento de SÍNTESE pela dimensão crítica e composicional	Reconstrução das ações da narrativa e avaliação responsiva

Fonte: Elaborado pela autora

As ações aqui definidas orientaram o trabalho em torno dos Procedimentos de leitura e cada uma foi motivada em um momento específico, podendo em algum momento se entrecruzarem na ação didática, tendo em vista o caráter não rígido desse processo. Assim, empreendemos a ação didática, conforme as descrições que se seguem e filiadas a algumas importantes noções da Análise Dialógica do Discurso:

a) Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional

AÇÃO DIDÁTICA: Ativação dos conhecimentos prévios do leitor e incentivo das relações dialógicas leitor-obra

- a. Incentivar a apreciação e análise dos elementos verbo-visuais que compõem a capa, a contracapa e a folha de rosto, a saber: cores, formato da letra do título, localização central da imagem da capa, relação de continuidade de sentidos da imagem da capa e contracapa, dentre outros elementos composicionais importantes que integram informações antecipadoras de sentido da leitura.
- b. Relacionar os aspectos composicionais da capa e contracapa com a vida do estudante, com outras obras por ele lida e ainda com aspectos da vivência humana mais globais, promovendo o engajamento inicial com o livro.
- c. Apresentar o gênero conto e sua estrutura composicional, estilística e temática, bem como o contexto de produção da obra, enfocando na biografia do autor e do ilustrador, estabelecendo elos com a narrativa.

NOÇÕES DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO:

- Dialogismo
- Exotopia
- Enunciado concreto

b) Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional

AÇÃO DIDÁTICA: Percurso pela obra e levantamento de hipóteses de leitura

- a. Promover um pequeno trajeto pela obra, através do folheamento das páginas, visualizando as imagens e os textos verbais em destaque com foco na geração de hipóteses acerca da delimitação do tempo, do espaço e dos personagens, tecendo as primeiras suposições acerca desses elementos narrativos.
- b. Incentivar a busca por pistas textuais e visuais que antecipem o assunto tratado na obra, bem como as palavras-chave que exprimem os sentidos a serem propostos pela leitura ou que nortearão a ação narrativa.
- c. Impulsionar a apreciação valorativa de imagens e sua pertinência para a narrativa e para o leitor.
- d. Após a leitura, verificar a validação das antecipações feitas.

NOÇÕES DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO:

- Dialogismo
- Responsividade
- Valoração

c) Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica

AÇÃO DIDÁTICA: Leitura dialógica com troca de turnos e prática de entonação valorativa

- a. Realizar leitura oral em voz alta com troca de turnos que inclui, sobretudo, o treino da entonação oral por parte dos estudantes, mediado pelo professor que oferece o modelo dessa ação para o estudante realizá-la em voz alta, além da observação atenta das ilustrações durante o ato de ler.
- b. Treinar oralmente ou por escrito perguntas de resposta textual, elaboradas pelo professor, incentivando o estudante a respondê-las e a também elaborar indagações acerca do conteúdo lido, enfocando, principalmente, os elementos da narrativa e suas partes organizacionais.
- c. Incentivar a observação das ilustrações com foco nos gestos, atitudes, expressões faciais e corporais dos personagens e também a análise do acento valorativo escrito em frases e expressões verbais na narrativa, a fim de que se possa compreender o valor entonacional expresso por elas para a construção dos sentidos do texto.

NOÇÕES DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO:

- Dialogismo
- Responsividade
- Entonação valorativa

d) Procedimento de Inferência pela dimensão crítica

AÇÃO DIDÁTICA: Observação de relações inferenciais por meio da releitura crítica

- a. Fazer um levantamento de palavras ou expressões que podem gerar entraves na leitura e mostrar aspectos contextuais e imagéticos que podem levar o estudante a inferir o significado dessas.
- b. Levar o estudante a enumerar as características das personagens, impulsionando-as a inferenciar atributos e estados emocionais em função de suas ações, falas e representações visuais na narrativa.

c. Treinar oralmente ou por escrito perguntas de resposta inferencial, elaboradas pelo docente, incentivando o estudante a respondê-las e a também elaborar indagações de caráter inferencial com base no conflito e desdobramentos da história, impulsionando-os a refletir acerca das motivações e das tomadas de decisão dos personagens na narrativa lida e na visualização das ilustrações que representam essas posturas.

NOÇÕES DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO:

- Dialogismo
- Responsividade
- Axiologia

e) Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional

AÇÃO DIDÁTICA: Reconstrução das ações da narrativa e avaliação responsiva

- a. Incentivar o processo de recapitulação das informações lidas, relacionando o texto verbal com a ilustração que o acompanha, a fim de constatar os acontecimentos centrais do conto por meio da criação de listas de palavras-chave da narrativa ou da visualização de quadros com imagens de hierarquização das ações narrativas.
- b. Propor o reconto do desfecho da narrativa, por meio de ilustração, da expressão oral ou da escrita, que enfoque a exposição das ideias que se passam na mente do leitor e evidenciam tanto a complementaridade de informações como a ausência dessas.
- c. Perguntas de resposta interpretativa em que, a partir da temática suscitada na leitura, estabelece-se uma relação do conto com o conhecimento de mundo do aluno, a fim de produzir resposta pessoal, marcando posicionamentos e avaliando valores e atitudes colocados pelo texto.

NOÇÕES DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO:

- Dialogismo
- Avaliação responsiva
- Réplica

Em suma, a proposta didático-metodológica aqui esboçada representa uma possibilidade de atuação docente, numa vertente dialógica de leitura, com estudantes autistas com foco na compreensão leitora. Pretendeu-se, dessa forma, oportunizar momentos de uso dos procedimentos de leitura, estimulando-os a fazerem não só o uso, mas também a reflexão em torno desses a fim de que se tornem processos sistemáticos cognitivos como também metacognitivos conforme será exposto nos próximos capítulos.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos as bases teórico-metodológicas nas quais se assentaram nossa pesquisa, cujo objetivo central foi o desenvolvimento de um estudo dialógico voltado para a leitura de contos infantis cujo enfoque se deu na aplicação de uma proposta didática, pautada no elo entre os Procedimentos de Leitura e nos conceitos da Multimodalidade com vistas a uma ação interventiva voltada à compreensão leitora de crianças com Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, distribuiremos nas subseções a seguir os elementos de cunho metodológico, adotados na execução dessa pesquisa. Assim faremos o delineamento geral em subseções que apresentarão: o tipo de pesquisa; os objetivos, as perguntas, as hipóteses e os pressupostos que nortearam nosso estudo; os aspectos éticos que embasam nosso estudo; o contexto local da pesquisa; o perfil de seus participantes e os critérios utilizados para seleção; a composição do *corpus* desse estudo e por fim, os procedimentos e os instrumentos de coleta, de análise e de interpretação dos dados.

5.1 Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa se vinculou ao campo da Linguística Aplicada (LA) na medida em que, tomando os elementos caracterizadores apontados por Moita Lopes (1996), nosso estudo pretendeu uma abordagem que enfocou no trabalho com “a linguagem do ponto de vista processual” e se constituiu a partir de uma “natureza interdisciplinar e mediadora” com base em uma “formulação teórica” (Moita Lopes, 1996, p. 19). Dessa maneira, inseridos no campo da LA nos utilizamos de teorias focadas no uso da linguagem nas interações discursivas, bem como na busca de resoluções de problemas vinculados a esse uso por sujeitos específicos, subsidiando nossa ação em áreas convergentes e elaborando modelos teóricos que auxiliaram nesse processo.

Nossa tese centra-se, desse modo, no que Moita Lopes (2009, p. 20) denomina de “modo contemporâneo de fazer LA”, considerando que se molda pelo “viés indisciplinar” que, segundo o autor, “requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.), embora não seja absolutamente uma unanimidade”. Nesse âmbito, nos valem em nosso trabalho de estudos teóricos tanto da área da Psicologia quanto da Educação, levando em conta que para

empreender um trabalho didático com crianças autistas no Ensino Fundamental, essas áreas nos dariam grande suporte e incorremos, dessa maneira, em uma abordagem que ultrapassa as fronteiras disciplinares e busca a integração de diferentes saberes, promovendo uma compreensão mais aprofundada do tema em suas diferentes vertentes.

Em vista disso, no viés indisciplinar da LA, é papel do pesquisador promover diálogos transversais entre as teorias de modo que possa investigar e compreender a linguagem de diversificados grupos sociais na contemporaneidade. De acordo com Moita Lopes (2009, p.22) essa postura requer do pesquisador o entendimento de que “Atravessar fronteiras no campo do conhecimento, assim como na vida, é expor-se a riscos. Mas um desafio que se deve encarar com humildade e com a alegria de quem quer entender o outro em sua perspectiva”. Sob esse aspecto, a LA se abre para pesquisas que outrora eram tidas como marginais e aponta para a construção de uma identidade que ultrapassa os muros do ensino/aprendizagem de línguas tradicional, apoiando-se na interface de diferentes campos do conhecimento.

Assim, sem renunciar às suas abordagens e métodos próprios de análise, Moita Lopes (2006) explica que a LA traz em seu escopo de estudo a problematização da vida social e busca a compreensão das práticas sociais nas quais a linguagem tem centralidade, por meio de um sujeito heterogêneo e construído historicamente. Rojo (2007, p. 1762) corrobora com essa ideia e afirma que “trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos”. Em suma, a nossa pesquisa se configura como uma investigação “fundamentalmente centrada no contexto aplicado” e que considera “a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (Moita Lopes, 2006, p. 21), tendo em vista que ao tratar de um contexto de ensino de leitura voltado para as especificidades do público autista estamos desconstruindo o perfil de um sujeito homogêneo, considerando a heterogeneidade da sociedade contemporânea.

Com relação à classificação metodológica em que se inseriu a nossa investigação, nos utilizamos dos critérios estabelecidos por Gil (2017, p.31) que classifica as pesquisas “segundo a área de conhecimento, a finalidade, o nível de explicação e os métodos adotados.” Assim, nosso trabalho se circunscreveu na grande área de conhecimento de Linguística, Letras e Arte, definida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, no que diz respeito à sua finalidade, foi concebida como uma pesquisa aplicada que, segundo Gil (2017, p. 32), são tipos de pesquisas “voltadas à aquisição de conhecimentos

com vistas à aplicação numa situação específica.” Dessa forma, pelas palavras do autor, entendemos que as pesquisas de caráter prático podem conduzir à descoberta de princípios científicos como também podem se originar desses.

No tocante aos propósitos gerais da pesquisa, dizemos que nossa investigação se caracterizou como exploratória e descritiva. A primeira definição diz respeito à tentativa de familiarizar-se com o problema, a fim de construir hipóteses e torná-lo mais explícito e a segunda classificação tem relação com a análise de grupos e com o estabelecimento de relações de variáveis (Gil, 2017, p. 32).

Por último, com relação aos métodos empregados, o autor enfatiza que existem diversos sistemas que classificam as pesquisas “segundo a natureza dos dados (pesquisa quantitativa e qualitativa), o ambiente em que estes são coletados (pesquisa de campo ou de laboratório), o grau de controle das variáveis (experimental e não experimental) etc.” Entretanto, para o autor, devido a diversidade de métodos, ambientes e técnicas existentes, torna-se difícil uma classificação que abrigue todos esses elementos. Assim, o autor opta por classificar as pesquisas segundo o seu “delineamento” metodológico e explica que se trata de um “planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve os fundamentos metodológicos, a definição dos objetivos, o ambiente da pesquisa e a determinação das técnicas de coleta e análise de dados” (Gil, 2017, p. 33).

Nesse âmbito, o delineamento da nossa pesquisa se configurou como bibliográfico, visto que se embasou em materiais científicos publicados tanto da área da Linguística quanto da Psicologia e da Educação. É válido, ainda, ressaltar que o desenho de nosso estudo foi do tipo “levantamento”, pois pretendeu coletar dados iniciais, por meio de entrevistas e testes como forma de estabelecimento de um diagnóstico, de caráter qualitativo, norteador da ação didática.

Todavia, nosso delineamento metodológico se centrou, de maneira mais visível, no âmbito da “pesquisa-ação”, posto que enfocou na detecção de um problema e na tentativa de resolução de uma questão, em nosso caso uma questão didática, de maneira mais específica, com foco no alcance de algum resultado prático. (Gil, 2017, p. 39). Nossa ação, por conseguinte, objetivou “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.” (Thiollent, 2022, p. 30), ou seja, pautou-se numa postura ativa e reflexiva tanto por parte da pesquisadora quanto por parte do seu público-alvo, tendo em vista que foram trabalhadas ações didáticas de caráter interventivo e formativo.

A respeito da pesquisa-ação, Gil (2017) reforça que esta faz parte do grupo das pesquisas do tipo qualitativa, cujos resultados são apresentados por meio de descrições verbais. Assim, nossa investigação, no que diz respeito à exposição dos resultados, se configurou como uma pesquisa qualitativa em que foi dado um “enfoque interpretativista” pelo qual “o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam” (Gil, 2017, p. 40), ou seja, os estudos de perspectiva qualitativa como o nosso se assentam nas experiências humanas e nas suas complexas redes de interações.

Dentre as etapas que compõem a pesquisa-ação, descritas tanto por Thiolent (2011) quanto por Gil (2017), é importante destacarmos, aqui, a primeira delas que diz respeito à “fase exploratória” em que se faz necessário, dentre outros aspectos, a definição do campo de investigação. Posto isto, enfatizamos, que nosso trabalho foi desenvolvido no âmbito educacional em uma instituição de ensino no município de Fortaleza, tendo em vista que nossa proposta segue o viés educativo e interventivo no que diz respeito ao âmbito da compreensão leitora. As informações acerca desse aspecto local e dos representantes sociais que compõem nosso campo de investigação nessa fase exploratória serão melhor descritas nas seções subsequentes.

As demais etapas, definidas por Gil (2017, p. 105), que constituem a pesquisa-ação a saber: formulação do problema; construção de hipóteses; realização do seminário; seleção da amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação e divulgação dos resultados, serão contempladas nas próximas seções, delineando suas principais concepções e adaptando-as ao perfil do nosso estudo.

5.2 Objetivos, pressupostos, hipóteses e perguntas norteadoras

Nessa subseção, apresentaremos alguns aspectos que se relacionam às fases de “formulação do problema” e de “construção de hipóteses” que compõem a pesquisa-ação (Gil, 2017, p. 105) e se prestam a retomar, sintetizar e correlacionar os pressupostos, as hipóteses, as perguntas e os objetivos do nosso estudo, apresentados na introdução de nosso projeto.

Com vistas a tornar mais clara e objetiva essas noções, organizamos duas tabelas em que a primeira se construiu em um plano mais geral e a segunda de modo mais específico no tocante aos aspectos basilares de nossa ação didática.

Tabela 01 – Síntese da correlação entre objetivo geral, pergunta norteadora da pesquisa e hipótese central

Objetivo Geral	Questão Geral de Pesquisa	Hipótese Central
Desenvolver um estudo dialógico com enfoque em uma proposta didática, pautada no elo entre os conceitos de Procedimentos de Leitura e de Multimodalidade, por meio da leitura de contos infantis, como ação interventiva voltada à compreensão leitora em crianças com Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Os conhecimentos linguísticos, sobretudo os da Linguística Aplicada, podem colaborar para a ampliação do potencial de interpretação e compreensão leitoras dos discentes com TEA?	As crianças autistas podem apresentar algumas dificuldades na compreensão leitora, relacionadas à Teoria da Mente, à Disfunção Executiva e à Teoria da Coerência Central que podem ser minimizadas mediante intervenção didática, pautada no uso dos Procedimentos de Leitura e nos conceitos da Multimodalidade pelo viés dialógico da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 02 – Síntese da correlação entre objetivos, perguntas específicas da pesquisa e hipóteses

Objetivos Específicos	Questões de pesquisa	Hipóteses Secundárias
I - Verificar os saberes que as crianças com TEA apresentam sobre a leitura e suas potencialidades em torno da multimodalidade;	A) Que saberes em torno das questões leitoras e da multimodalidade as crianças com TEA possuem?	1. As crianças com TEA possuem saberes linguísticos e determinadas habilidades no campo visual que podem favorecer a compreensão leitora;
II - Identificar as principais dificuldades dos alunos autistas para a compreensão leitora de contos infantis;	B) Quais os principais desafios enfrentados por crianças autistas no que diz respeito às questões de compreensão leitora de contos infantis?	2. Os discentes autistas podem apresentar alguns entraves no que tange à compreensão leitora que podem ser identificados com vistas à intervenção didática.
III – Trabalhar um quadro metodológico com base na Teoria Dialógica do Discurso com elo nos conceitos de Procedimentos de leitura e nos conhecimentos da Multimodalidade, visando oferecer um aporte para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças autistas.	C) Em que medida as noções acerca do Dialogismo, vinculadas aos conhecimentos dos Procedimentos de Leitura e da Multimodalidade poderão auxiliar os discentes autistas nos processos de compreensão leitora?	3. Os conceitos advindos da ADD, relacionados com os Procedimentos de leitura e às noções da Multimodalidade podem se constituir como uma ferramenta de impulsionamento dos saberes em torno das questões de compreensão leitora.

IV - Realizar atividades de intervenção em torno do gênero conto infantil, por meio da leitura dialógica, integrando as experiências de leitura de texto verbal e experiências sensoriais de leitura de imagens.	D) De que forma as práticas dialógicas de leitura e a integração de texto verbal e imagético podem se constituir como meio eficaz para a atenuação dos problemas de compreensão leitora em crianças com o TEA?	4. As atividades de leitura dialógica de contos infantis, pautadas na integração do texto verbal e imagético, oportunizam maior apreensão de significados por parte das crianças autistas.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

5. 3 Aspectos éticos

Após a consolidação dos aspectos de cunho teórico, reunimos os principais membros envolvidos na pesquisa a fim de delinear todo o processo de aplicação e geração de dados. Dessa forma, a pesquisadora, sob supervisão da professora orientadora, e, após ser avaliada por uma banca especializada no processo de Qualificação, submeteu o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ antes de realizar o processo de geração de dados desta Tese que, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, necessita que tal ação seja efetivada para o desenvolvimento seguro do empreendimento didático. Na pesquisa-ação tal ação se assemelha a fase de “seminário” que se configura como uma tomada de decisões de cunho reflexivo, crítico e deliberativo acerca do processo de investigação.

Portanto, a presente pesquisa foi implementada de acordo com os atuais padrões éticos, registrada no ano de 2024 e aprovada pela Plataforma Brasil com o parecer nº 7.677.386 no ano de 2025 (Anexo A). Antes da submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), buscamos a parceria com uma escola particular de Fortaleza para que esta autorizasse a realização da pesquisa em seu ambiente e, para isso, a gestão escolar emitiu um “Termo de Anuência” (Apêndice A) e uma “Autorização Institucional à realização de projeto de pesquisa” (Apêndice B), a fim de que, mediante liberação do CEP, o estudo fosse efetivado em sua instituição escolar.

Após a aprovação do Comitê de Ética, entramos em contato com a gestão da escola para que fossem iniciados os primeiros procedimentos de implementação da pesquisa. Para isso, foi entregue aos responsáveis pelos participantes o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice C) para efetivar a participação das crianças, por meio da assinatura desse termo e, ainda um “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos” (Apêndice D) para que as crianças também assinassem e autorizassem a sua participação.

Na seção seguinte apresentaremos o *locus* em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como os participantes nela envolvidos, enfatizando todo o processo de seleção desses.

5.4 Contexto da Pesquisa

Em nosso estudo, investigamos as contribuições do ensino de leitura dialógica de contos infantis na ampliação do potencial de compreensão leitora de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para esse propósito, realizamos a pesquisa em uma escola da rede particular de ensino de Fortaleza, localizada na zona periférica do município.

Essa instituição atende crianças e adolescentes da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental e possui, em sua estrutura, ambiente acolhedor e adequado para o público neurodivergente. Em específico para a nossa pesquisa, havia duas turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano e três de 5º ano, totalizando um número de oito turmas, distribuídas entre os turnos manhã e tarde, que se enquadravam no rol de nossa pesquisa. Dessa forma, tínhamos nessa instituição um contexto bastante favorável para a aplicação de nosso projeto, tendo em vista que, pela quantidade de estudantes na faixa de escolaridade por nós pretendida, poderíamos alcançar o número de participantes pretendidos para nossa investigação.

O contexto organizacional em que se arquitetou a pesquisa, sugerido pela própria Gestão Escolar e, mediante autorização dos pais e dos docentes, foi que os encontros se realizassem no horário de aula do estudante durante as aulas de Literatura e Arte. Essa configuração se deveu ao fato de que no contraturno, geralmente, as crianças frequentam as terapias multidisciplinares e as intervenções psicopedagógicas, além do mais, a maioria tem aulas de reforço escolar para realização de suas atividades. Desse modo, tendo em vista a rotina dessas crianças e a sobrecarga das famílias em torno dessas atividades cotidianas, optamos por desenvolver as atividades de forma individual com essas crianças na biblioteca da escola em que seriam oportunizadas vivências linguísticas e literárias a esses discentes por meio da nossa proposta didática de leitura dialógica de contos. Assim, tínhamos a nossa disposição até dois encontros semanais de cinquenta minutos com esses estudantes, durante um bimestre letivo, que foi o tempo acordado com a escola para a realização do nosso projeto.

No tocante ao quadro docente, pudemos perceber que havia um quadro docente preparado e comprometido com a educação dos discentes e que estes estão em constante formação, seja por meio de cursos e palestras como também através de formações em Pós-

graduação. A Gestão Escolar, por sua vez, é bastante atuante e é formada por duas coordenadoras escolares com formação em Gestão Escolar e Psicopedagogia e, ainda, pela diretora da escola com igual formação. Além disso, a instituição possui uma equipe multidisciplinar com atuação de profissionais da Psicologia e da Psicopedagogia que oferecem o suporte a todos os estudantes em suas necessidades educacionais específicas.

Com relação ao histórico de atuação da instituição, a presente escola foi fundada no ano de 1993 e, atualmente conta com um número de estudantes matriculados com algo em torno de 700 alunos com funcionamento nos períodos matutino e vespertino. A escola tem como principal missão contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capacitando-os para agir na transformação da sociedade. Dentre os valores pregados pela escola se destacam “o amar e educar” que representam o compromisso educacional da instituição em acolher a todos sem distinção com responsabilidade e sempre em parceria com as famílias.

Por fim, é importante ressaltar que a escolha da escola se deu pelo motivo de essa possuir um expressivo número de estudantes autistas matriculados na faixa de escolaridade pretendida em nossa investigação e também pelo fato de a pesquisadora já ter atuado como docente nessa instituição em anos anteriores. Soma-se ainda às motivações de escolha dessa escola o fato de a pesquisadora conhecer o compromisso da escola no tocante aos processos de inclusão de crianças e jovens neuroatípicos que foi um fator positivo na seleção desses estudantes e na identificação de suas reais necessidades de atenção educacional específicas.

5.5 Participantes

Nosso estudo desenvolveu um trabalho didático com crianças com o Transtorno do Espectro Autista do Ensino Fundamental, a saber do 3º ao 5º ano, na faixa etária de 8 a 10 anos, visando identificar os seus principais saberes, bem como os possíveis desafios de aprendizado com relação à compreensão leitora, monitorando e avaliando seus desempenhos ao longo do processo de aplicação de uma proposta didática com enfoque na leitura dialógica de contos infantis.

O público com o qual desenvolvemos essa ação didática se classifica, de acordo com Gregorin Filho (2010, p. 37), como “leitores em processo” em que, para o autor, eles possuem certa autonomia nos mecanismos que envolvem a decodificação e, nessa perspectiva, o aprendiz se abre para novas empreitadas com a leitura em que “o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico.” Dessa forma, acreditamos que a Teoria

Dialógica do Discurso pôde contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura desses estudantes, tendo em vista que seus pressupostos de compreensão leitora são perpassados por uma atitude responsiva e ativa dos leitores, interagindo com o mundo que o cerca.

A priori, planejamos nossa ação para atender um número de participantes entre 5 e 10 estudantes em que, por meio de trabalhos individuais, pudéssemos verificar os saberes e intervir nas possíveis dificuldades relacionadas com os processos de construção de sentidos dos textos. Importante salientar que, em geral, os indivíduos com TEA apresentam peculiaridades que os fazem bastante heterogêneos entre si e, apesar de não termos lidado com um número expressivo de participantes, acreditamos que a quantidade por nós estabelecida se constituiu como uma amostra relevante de pessoas autistas, tendo em vista a própria definição de espectro que pode abarcar uma gama de caracterizações nem sempre comuns aos mesmos indivíduos com TEA.

A definição da amostra se deu com o apoio da coordenação escolar, bem como da professora de Língua Portuguesa que selecionaram os estudantes que se adequavam ao perfil por nós estabelecido no diálogo desenvolvido antes da aplicação do projeto. Dessa maneira, nos foi oferecida uma lista com os nomes de 10 estudantes cujas famílias já haviam sinalizado a adesão ao projeto e com seus respectivos contatos telefônicos. A partir de então, procedemos com a comunicação com essas famílias por vias telefônicas e marcamos as entrevistas com os responsáveis que pudessem comparecer à escola. Grande parte dessas pessoas não puderam comparecer e optaram por responder as perguntas necessárias por material impresso que foi enviado e solicitada a devolução com a maior brevidade possível. Importante dizer que tanto os responsáveis que puderam comparecer à escola para a entrevista, quanto os que preferiram as perguntas por escrito, tiveram a devida explicação da natureza do projeto de pesquisa e puderam esclarecer possíveis dúvidas acerca do processo didático.

Com o intuito de explicitar todas as informações necessárias aos responsáveis das crianças, no Formulário de Entrevista com os pais ou responsáveis que se encontra no Apêndice E, apresentamos o nome do Projeto de Leitura, intitulado “Uma viagem ao Mundo dos Contos” e seu principal objetivo. Esses formulários de entrevista foram enviados para as mães que não puderam comparecer à escola juntamente com o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos” para que fossem assinados pelos pais e pelos estudantes, efetivando a autorização de participação no projeto.

Dessa maneira, o momento da entrevista e do encontro inicial da pesquisadora com as famílias se deu de diversas maneiras e entendemos que, no universo de pais e mães de crianças atípicas, a gestão do tempo para realizar tantas demandas de cuidado com os filhos é algo bem desafiador. Por conseguinte, só pudemos conversar de forma presencial com apenas quatro mães desses estudantes, pois as demais optaram por responder as perguntas por escrito em material impresso ou, ainda, por meio de um formulário online que também foi disponibilizado tendo em vista a maior facilidade na devolutiva das informações. Entretanto, apesar dessa aparente distância física, as mães nos permitiram que nos comunicássemos por via mensagens de *Whats App* através de seus contatos telefônicos e, sempre que necessitavam, nos enviavam mensagens para comunicar algo ou para saber do desempenho de seus filhos. Além disso, era comum o contato com algumas dessas mães na entrada e na saída do horário de aula, situação essa que também estabeleceu estreitos laços com essas famílias. Importante frisar que, apesar de todas as crianças terem pais, avós, tios que cuidam e fazem parte de seu cotidiano, as responsáveis por responderem as perguntas foram todas as mães dessas crianças.

Após essa fase de comunicação inicial com as famílias e análise dos dados advindos das entrevistas, confirmamos a presença de dez participantes no projeto, tendo em vista que atendiam aos critérios de participação por possuírem o seguinte perfil:

- a) Ser uma criança com o diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, conforme os critérios do DSM-V, independentemente do nível ou grau de suporte;
- b) Pertencer a faixa de escolaridade do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- c) Estar na faixa de idade de 8 a 10 anos;
- d) Ser um estudante alfabetizado e ter habilidade de comunicação verbal;
- e) Estar autorizado pelos pais e/ou responsáveis a participar do projeto;
- f) Ter assinado juntamente com os pais o termo de participação na pesquisa livremente.

No que tange aos critérios de exclusão, definimos que somente constariam como participantes efetivos, cujos dados seriam apresentados e analisados, os estudantes que participassem de todas as fases previstas no Projeto de Leitura “Uma viagem ao Mundo dos Contos” a saber:

1ª FASE: Leitura do Livro “O menino e o Foguete” (Paiva, 2016) de escolha da pesquisadora e Teste Diagnóstico;

2ª FASE: Leitura de 03 livros escolhidos pelo próprio estudante e Atividades em torno da modelagem dos Procedimentos de Leitura, do alcance da autonomia leitora e de consolidação dos conhecimentos.

Em suma, nosso único critério de exclusão se baseou na participação do estudante em todo o Projeto de Leitura que era composto do Teste Diagnóstico e de todas as Oficinas, tendo em vista que cada uma dessas fases tinha sua função didática específica de desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora, por meio dos Procedimentos de Leitura e precisaríamos analisar o processo de aprendizado como um todo.

Importante aqui mencionar que optamos pelo termo “aprendiz” para identificar os participantes do projeto, porque acreditamos que a criança autista, assim como afirma Orrú (2016, p.314), “é um sujeito aprendente, não um simples receptor de conteúdo ou um indivíduo que estuda algo elegido e imposto pela escola, mas sim um sujeito com possibilidades de aprender inúmeras coisas oportunizadas pela vida”. Assim, tivemos sete participantes cuja identificação se deu por meio da representação: A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7 em que o “A” quer dizer “aprendiz” e o número é o identificador desse estudante numa sequência finita de sete indivíduos envolvidos no processo.

Além disso, o uso do termo aprendiz nos auxiliou na compreensão de que é necessário, sobretudo no ambiente educacional, combater o capacitismo, e, por isso, em nosso projeto, acreditamos firmemente no potencial dessas crianças no sentido de que elas poderiam aprender como qualquer outra, pois a sua condição não definia a sua capacidade de construir conhecimentos e de ser uma criança autônoma, crítica e responsivamente atuante na sociedade. Por fim, é importante mencionar que os aprendizes participantes não tinham ciência de que nossa pesquisa se tratava de um projeto voltado para estudantes autistas, pois não almejávamos fazer referência direta ao autismo, tendo em vista que a centralidade do nosso estudo residia em estimular esses estudantes para que se sentissem pertencentes ao mundo da leitura e que fizessem uma “Uma viagem ao mundo dos contos” sem que isso estivesse diretamente atrelado a sua condição de neurodesenvolvimento.

5.6 Constituição do *corpus*

O *corpus* de nossa pesquisa se constituiu dos registros de 7 participantes que atenderam a todos os critérios estabelecidos em nossa proposta de ensino e cumpriram a jornada de trabalho prevista no Projeto de Leitura. A exclusão dos dados de 3 dos nossos participantes se deu pelo fato de não terem concluído, no tempo previsto para nossa ação, que havia sido firmado com a escola que corresponderia a um bimestre letivo, todo o percurso delineado, ou seja, esses estudantes permaneceram conosco até o término do projeto como os demais

alunos, entretanto, por questões de saúde e de ordem pessoal e familiar, faltaram a muitos encontros e não puderam concluir todas as etapas no tempo previsto. Importante aqui ressaltar que foi respeitado o tempo de cada estudante em seu ritmo e em suas questões particulares de aprendizado, no entanto, a ausência dos dados desses alunos se deveu, exclusivamente, por se enquadrarem no único critério de exclusão por nós estabelecido.

Posto isso, o *corpus* principal de nossa investigação se constituiu de amostras de questões oriundas das Atividades de Sondagem que totalizaram 07 atividades e das Atividades das três Oficinas que formaram um total de 21 atividades que em que se pôde visualizar o progresso dos estudantes no tocante ao conhecimento, apropriação e autonomia em torno dos Procedimentos de Leitura. O fato de selecionamos apenas algumas das questões como exemplares de nosso empreendimento didático, se deve ao fato de que seria inviável, por sua extensão, analisarmos individualmente a atividade de cada aluno, o que poderia nos levar ao escopo de uma pesquisa do tipo estudo de caso o que não é nossa intenção.

À parte disso, apresentaremos também, em seção específica os dados, advindos do nosso Projeto Piloto que será analisado como um norteador da ação didática em torno da pesquisa principal e, apesar de também ter gerado impactos positivos no participante-piloto, não teve seus dados analisados sob o prisma do impacto da ação didática, mas se configurou para nós como um elemento direcionador do nosso fazer didático em torno do trabalho com a leitura com as crianças com TEA. Assim as atividades do Projeto Piloto, que serão apresentadas também por amostras relevantes do processo, se constituíram como um *corpus* a parte que nos instigou à realização da reescrita das atividades, da adaptação das questões e da flexibilização dos métodos para que pudéssemos alcançar o público por nossa ação pretendido.

De fato, na pesquisa-ação, procuramos, de forma qualitativa, nos utilizar de amostras selecionadas de acordo com o critério da intencionalidade (Thiollent, 2022, p.118), isso significa que, com base em certas características mais relevantes visualizadas por nós pesquisadores, elencamos aquelas que podem melhor traduzir o movimento investigativo, seus desdobramentos e os impactos nos participantes. Em síntese, o que efetivamente nossa tese se propôs foi mostrar exemplares que podem traduzir a dinamicidade do trabalho dialógico com a linguagem, suscitada a cada ação didática, não como algo acabado em si mesmo, mas que pode abrir novos horizontes no fazer didático com crianças autistas nessa fase de escolarização.

5.7 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados, dentro de uma pesquisa-ação, de acordo com Gil (2017, p. 106), geralmente, é um processo que envolve diversificadas técnicas devido ao caráter flexível desse tipo de pesquisa. Assim, é comum o uso de entrevistas e questionários que, consoante Thiollent (2022, p. 124) estão intrinsecamente relacionados com o tema e com os problemas levantados inicialmente. Em nosso estudo, empreendemos os primeiros passos da coleta nessa vertente dos questionários e, posteriormente, desenvolvemos outros dois procedimentos, pensados para cada momento de nossa ação didática, que serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Procedimentos de Coleta de Dados

Procedimento de levantamento de dados dos participantes	Entrevista com os pais ou responsáveis
	Questionário com a docente de Língua Portuguesa
Procedimento de adaptação e adequação da coleta dos dados	Teste-piloto
Procedimento de coleta de dados linguísticos do processo educacional	Atividade de Sondagem
	Atividades das Oficinas de Leitura do Projeto “Uma viagem ao Mundo dos Contos”

Fonte: Elaborado pela autora

Os procedimentos de levantamento de dados iniciais dos participantes, feito com os discentes aqui definidos se constituíram como um norte para o desenvolvimento de nossa ação pedagógica. Dessa forma, para a geração desses dados preliminares, fizemos uso dessas entrevistas como meios pelos quais empreendemos as primeiras análises de caráter mais pessoal dos alunos que englobavam suas preferências temáticas e os conhecimentos de mundo que eles possuíam. Além desses aspectos, os dados iniciais desses instrumentais compuseram um diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes em torno das habilidades de leitura previstas para essa etapa de escolaridade.

Por fim, tais dados se constituíram como elementos facilitadores de aproximação da pesquisadora com os estudantes e por conseguinte com o mundo da leitura. No contexto da pesquisa-ação essa fase se constituiria como de “análise e interpretação dos dados” que seria,

em nossa pesquisa, de caráter preliminar com foco no conhecimento pessoal, comportamental e acadêmico dos participantes. Essa fase nos instrumentalizaria para que pudéssemos agir de modo mais particular frente às demandas educacionais e pessoais de cada indivíduo.

Com os dados das entrevistas em mãos, iniciamos um procedimento de caráter experimental em que, por meio de um Teste-piloto, que envolve aspectos de viabilidade e de adaptação do plano antes do início da pesquisa principal, pudemos identificar algumas adequações a serem feitas antes do trabalho efetivo com os participantes. Nessa fase, além de implementarmos o que se chama na pesquisa-ação de fase de “elaboração do plano de ação” em que, segundo Gil (2017, p. 107), “concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação” também pudemos, ainda, aplicá-lo de forma experimental com um membro não participante da ação efetiva. Assim, através da análise de métodos, da verificação da adequação vocabular, dentre outras condutas, podemos dizer que tal atitude didática nos oportunizou maior segurança e precisão para o desenvolvimento da pesquisa.

Por conseguinte, as Atividades de Sondagem e as Atividades das Oficinas se constituíram como um dado linguístico importante que nos mostraram os conhecimentos que esses estudantes já possuíam e aqueles que ainda estavam em processo de construção ou que não foram, nem mesmo, concebidos até o momento. As atividades desenvolvidas, nessa fase de implementação do plano de ação, geraram os dados principais de nossa investigação e nos mostraram de que forma a leitura dialógica pôde impulsionar e mobilizar os saberes em torno da compreensão leitora com crianças autistas no Ensino Fundamental. Além disso, cada um dos procedimentos contemplava os objetivos específicos de nossa investigação, conforme explanaremos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Relação dos Objetivos Específicos com os Procedimentos de Coleta de Dados

Objetivos Específicos	Procedimentos de Coleta de dados
I - Verificar os saberes que as crianças com TEA apresentam sobre a leitura e suas potencialidades em torno da multimodalidade;	• Entrevista com os pais ou responsáveis • Questionário com a docente de Língua Portuguesa
II - Identificar as principais dificuldades dos alunos autistas para a compreensão leitora de contos infantis;	• Questionário com a docente de Língua Portuguesa • Atividade de Sondagem

III – Trabalhar um quadro metodológico com base na Teoria Dialógica do Discurso com elo nas Estratégias de leitura e nos conhecimentos da Multimodalidade, visando oferecer um aporte para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças autistas.	• Teste-piloto • Atividades das Oficinas de Leitura do Projeto “Uma viagem ao Mundo dos Contos”
IV - Realizar atividades de intervenção em torno do gênero conto infantil, por meio da leitura dialógica, integrando as experiências de leitura de texto verbal e experiências sensoriais de leitura de imagens.	• Atividades das Oficinas de Leitura do Projeto “Uma viagem ao Mundo dos Contos”

Fonte: Elaborado pela autora

Em síntese, nosso procedimento de coleta de dados se deu em três momentos distintos, porque acreditamos ser necessário para o docente, ao trabalhar com o público autista, conhecê-los em seus aspectos globais que envolvem suas demandas emocionais, comportamentais, valorativas e acadêmicas. Por isso, nosso trabalho focou na coleta de dados pessoais e de saberes discentes (Entrevista e Questionário), na coleta de dados preditores e preliminares (Teste-piloto) e na coleta de dados linguísticos que foi a nossa pesquisa principal (Teste Diagnóstico e Oficinas de Leitura). A fim de melhor evidenciar os detalhes de cada um dos procedimentos aqui brevemente apresentados, exporemos cada um deles nas subseções a seguir

5.7.1 As Entrevistas com os pais e Questionário com a docente de Língua Portuguesa

Esse procedimento teve como foco as questões motivacionais da leitura, o levantamento dos saberes discentes e a identificação de preferências, de habilidades e de limitações, em que buscamos gerar dados diagnósticos que conduziram nossa ação didática, por meio de entrevistas com os familiares e com o docente de Língua Portuguesa. Tal procedimento se configurou não só como um norteador de nossa ação docente, mas nos aproximou da realidade das famílias atípicas e de seus dilemas diariamente vividos que nos auxiliaram também na compreensão de como estabelecer melhores vínculos com esses estudantes.

Dessa forma, o levantamento inicial feito com a família nos instrumentalizou acerca da melhor forma de nos relacionarmos com os discentes autistas, tendo em vista que algumas dessas crianças poderiam, em alguma medida, ter dificuldades de socialização ou, ainda, poderíamos nos deparar com episódios de desregulação emocional ou sensorial que poderiam,

de certo modo, se constituírem como entraves no processo educativo. Assim, por meio do diálogo com os responsáveis pelo aluno, pudemos entender como interagir melhor com as crianças, conhecendo seus pontos fortes, suas temáticas preferidas e os obstáculos enfrentados no cotidiano.

Os tópicos que buscamos trabalhar na Entrevista com os Pais ou Responsáveis foram:

a) Aspectos gerais do TEA e composição familiar: Tais aspectos nos apresentaram a constituição familiar desse aprendiz, o seu nível de suporte no TEA, a idade do diagnóstico e as possíveis comorbidades associadas ao autismo. Além do mais, nos foi apresentado um pouco do cotidiano dessa criança em que pudemos conhecer sobre a influência dos eletrônicos nas suas vidas, a dimensão da socialização, as questões de rotina do sono, de medicação, de terapias e de apoio educacional.

b) Preferências e habilidades da criança: Com relação a esse ponto, buscamos investigar aspectos que envolviam certa ludicidade e envolvimento da criança com música, brinquedos, personagens infantis, dentre outros que poderiam nos auxiliar no engajamento com esse aprendiz e gerar uma comunicação mais direcionada aos seus pontos de interesse nos primeiros encontros. Além disso, pudemos compreender um traço marcante do público autista que é o hiperfoco, em que poderíamos estabelecer diálogos frutíferos em torno de assuntos que lhes são bastante familiares e nos ajudaria a firmar relações mais sólidas por meio dos eixos temáticos de seus interesses.

c) Desafios para o aprendizado: A fim de nos resguardar de situações conflituosas e ajudar nosso aprendiz caso alguma situação adversa ocorresse nos encontros, buscamos ainda saber sobre aspectos estressores que pudessem desencadear crises sensoriais e emocionais a fim de que pudéssemos ajudá-los a enfrentar caso algo viesse a acontecer. Essas informações advindas das mães desses estudantes foram de suma importância para o engajamento, para a manutenção da aprendizagem e para criarmos um ambiente favorável a esse aprendiz.

Todos esses aspectos foram por nós considerados relevantes para a compreensão desses sujeitos nos seus aspectos individuais, além do que contribuiu para identificação de possíveis obstáculos para o aprendizado. Os itens que compõem a Entrevista e o Questionário se embasaram em modelos de escalas de elaboração de planos de ensino individualizados, no Brasil, como o caso do *Manual do Inventário Portage Operacionalizado* (Williams; Aiello, 2018) que, apesar de ter sua área de atuação voltada para crianças de 0 a 6 anos, nos instrumentalizou acerca de aspectos relacionados à linguagem que já deveriam ter sido consolidados para a faixa etária que pretendíamos (8 a 10 anos) e nos auxiliou na elaboração

de itens mais precisos que pudessem refletir, a partir do olhar dos pais e educadores, o desenvolvimento de nossos aprendizes.

Por fim, todas essas informações oriundas das entrevistas presenciais, dos formulários escritos e dos formulários online, foram todas catalogadas por nós em um Formulário único no *Google Forms* para que pudéssemos guardá-las de forma mais segura e para que o acesso a esses dados se realizasse de forma mais ágil caso uma situação necessitasse de informações mais específicas de cada aluno. As fichas de Entrevista com os pais ou responsáveis estão no Apêndice E e acreditamos que nosso modelo pode nortear diversos educadores na idealização de projetos semelhantes em que estes podem conhecer melhor, através da troca de informações com as famílias, seus estudantes atípicos.

O segundo momento de nossa coleta de dados dos participantes se deu também por meio de um Questionário com a docente de Língua Portuguesa (Apêndice F) estruturado através de um formulário no *Google Forms* voltado para a professora de Língua Portuguesa. Com relação a essa troca de informações com a docente desses alunos, entendemos que se fez necessário, na medida em que consideramos que essa profissional já tinha uma certa vivência educacional com esses alunos e poderia nos apontar, de maneira mais específica, não só os desafios enfrentados por esse aluno relacionados ao seu aprendizado em leitura, mas também as habilidades que ele já possuía. Além disso, a troca de saberes docentes se configurou em nossa pesquisa como um positivo fator de interação entre profissionais que geraria ganhos substanciais para o próprio estudante autista, tendo em vista que o nosso olhar pedagógico tenderia a ser refletido e reatualizado diante dessa interação docente.

Os aspectos buscados nesse questionário com a docente foram:

a) Aspectos sociais e comportamentais: Nesse âmbito, buscamos o olhar docente para as questões que envolviam postura, valores e atitudes desses estudantes no âmbito da sala de aula e de que forma se configurava o aspecto da socialização desse com os demais estudantes.

b) Aspectos cognitivos e de aprendizado: Nesse viés, buscamos conhecer as habilidades leitoras de compreensão que poderiam ser visualizadas nesses discentes tais como habilidades de réplica, de relato, de justificação, de organização do pensamento e de curiosidade para o novo. Além disso, investigou-se o nível de suporte e de ajuda nas tarefas, o modo como esse aluno aprendia melhor e os impasses relacionados às questões de manutenção da atenção e do interesse pela leitura.

c) Aspectos gerais do meu aprendiz com TEA: Nesse ponto, sondamos, a partir da visão pessoal e relacional da professora com esses aprendizes, as características positivas

marcantes da criança e as dificuldades enfrentadas na relação com esse estudante no âmbito de sala de aula.

De fato, essa troca de informações com a docente, nos proporcionou um olhar mais preciso e empático sobre as demandas específicas de cada estudante. Além da análise dos dados advindos das Entrevistas com os pais dos discentes e do Questionário docente, aqui detalhados, pudemos desenvolver uma pesquisa piloto com um estudante próximo da pesquisadora, cujos responsáveis autorizaram que a pesquisa fosse feita em sua residência. Essa prática nos possibilitou vislumbrar a realização e concretização do nosso projeto, bem como nos orientou e nos reorganizou no sentido de novas adequações e possibilidades de atividades para esse público. As trocas de ideias e os aspectos mais importantes de trabalho com esse estudante do projeto-piloto serão apresentados na próxima subseção.

5.7.2 O Projeto-piloto

O empreendimento de uma pesquisa requer, por parte do pesquisador, o teste e avaliação preliminar de seus instrumentos de coleta de dados, tendo em vista que é necessário que se conheçam os pontos frágeis da abordagem e os potenciais problemas de execução do plano de ação, a fim de que sejam revisados todos os pontos e aprimorados os métodos de execução antes da implementação da pesquisa. Nesse âmbito, Gil (2002, p. 132) nos apresenta que testar um instrumento tem o intuito de: “(a) desenvolver os procedimentos de aplicação; (b) testar o vocabulário empregado nas questões; e (c) assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitem medir as variáveis que se pretende medir”. Nessa linha de raciocínio, um estudo-piloto ou pré-teste se configura como uma visão potencialmente valiosa dos aspectos que podem ser acrescentados ou excluídos do processo educativo, a fim de melhorar as chances de alcance do resultado, visado nos objetivos iniciais do projeto.

Posto isso, em nossa investigação, visando os aspectos da “fidedignidade” da “validade” e da “operatividade”, apontados por Marconi e Lakatos (2003, p. 228), como elementos importantes do pré-teste que se relacionam, respectivamente: com a obtenção dos mesmos resultados, independente do aplicador; com a análise da relevância dos dados recolhidos e, por último, com a verificação vocabular do instrumento de coleta, nos propusemos a verificar, por meio de um Teste Piloto (Apêndice G), se nossa Atividade de

Sondagem (Apêndice H) e as Atividades das Oficinas do Projeto de Leitura (Apêndices I, J e K) estavam condizentes com o que se pretendia coletar de dados em nosso estudo.

Para isso, foi selecionado um estudante do 4^a ano do Ensino Fundamental com o Transtorno do Espectro Autista, próximo da família da pesquisadora, que atendia ao perfil de nossa investigação e, mediante autorização familiar, foram aplicados o Teste Diagnóstico e as Atividades das três etapas da Oficina do Projeto de Leitura. Essa criança tinha um perfil similar ao dos participantes efetivos e os dados obtidos com esse estudo não fizeram parte da amostra final, conforme orienta Marconi e Lakatos (2003, p. 228). A fim de conhecer melhor o perfil do estudante-piloto, solicitamos aos seus responsáveis que respondessem a Entrevista e, ainda, pedimos a sua professora que respondesse o Questionário via *Google Forms*, com o intuito de melhor apresentarmos suas particularidades e singularidades.

O quadro a seguir, nos mostra os dados desse participante-piloto:

Quadro 6 – Perfil do participante do projeto-piloto

1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO	
IDADE:	9 anos
SÉRIE:	4º ano A
SEXO:	Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA:	nível 1
IDADE DO DIAGNÓSTICO:	Entre 2 e 4 anos
INTERVENÇÕES:	Terapia e Medicação
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA:	TDAH
HIPERFOCO:	Carros
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO	
Estressores:	
	Luzes fortes
	Não saber expressar suas necessidades e emoções
	Tempo longo de espera
	Fome ou sede
	Mexer em suas coisas
Reações aos estressores:	
	Choro
	Fuga
Características desafiadoras:	
	É bastante ingênuo
	Insistência em rotinas e rituais
	Comportamentos impulsivos
	Baixa tolerância à frustração
	Medo intenso por algo específico
	Dificuldade em renunciar seus itens preferidos
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	
	Sabe esperar a sua vez
	Brinca perto de outras crianças

Pede desculpas
Manifesta seus sentimentos
Se mantém, por vezes, distraído e desatento
Dificuldade em abdicar de seu hiperfoco
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO
Presta atenção por pelo menos 10 minutos a uma estória lida ou matéria explicada
Relata experiências próprias
Relata uma estória conhecida
Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas
Realiza tarefas com pouca ajuda
As respostas as vezes fogem ao contexto das perguntas
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES
Honestidade
Respeito
Criatividade
Gentileza

Fonte: Elaborado pela autora

A construção desse perfil foi importante para que, conforme aponta Marconi e Lakatos (2003, p. 228) o processo de seleção do participante-piloto fosse “idêntico” ao dos participantes efetivos. O estudante em questão também, por já possuir um grau de proximidade com a pesquisadora, demonstrava importante comprometimento e engajamento nas atividades e permitia um maior tempo de interação nas atividades, aspecto esse que, de acordo com Gil (2017, p. 78), é de suma importância para analisar com mais precisão os instrumentos de coleta de dados numa pesquisa do tipo piloto.

Tomando, então, os apontamentos de Marconi e Lakatos (2003), que afirmam que por meio do teste-piloto, pode ocorrer: “estimativa sobre os futuros resultados, podendo, inclusive, alterar hipóteses, modificar as variáveis e a relação entre elas” e de Gil (2017, p. 78) que aponta que alguns elementos importantes a serem considerados são “clareza e precisão dos termos, quantidade de perguntas, forma das perguntas, ordem das perguntas e introdução”, empreenderemos a seguir a descrição dos principais pontos que nos permitiram testar, avaliar, revisar e aprimorar as nossas Atividades de coleta de dados por meio das atividades do Teste-piloto.

Em nossa exploração do trabalho-piloto, analisamos nossas atividades sob quatro aspectos os quais apresentaremos exemplares das principais intervenções feitas nas atividades que impactaram na melhor execução dessas no projeto de pesquisa principal, a saber:

1. Clareza e precisão dos termos;
2. Reconfiguração das questões;
3. *Layout* e modelos de questões;

4. Tempo de tarefa.

No tocante à clareza e precisão dos termos, fizemos uma progressiva mudança, à medida que fomos percebendo que seria mais viável para os estudantes, visto que pensariam com mais clareza nos temas dos contos, por exemplo, se eles tivessem ao seu dispor algumas opções que os fizessem melhor refletir acerca das ideias principais que estavam sendo trabalhadas. Dessa maneira, não modificamos propriamente o vocabulário das questões, mas apresentamos os termos de maneira mais clara e objetiva, com o intuito de que as crianças pudessem ler e pensar melhor sobre o assunto. O exemplo a seguir, mostra como esse movimento didático foi implementado.

Figura 01 – Teste Diagnóstico do Projeto-Piloto – Conto: “O menino e o Foguete”

ESTUDO DO CONTO INFANTIL: “O menino e o foguete”

01. PARA INÍCIO DE CONVERSA: Conexões com a obra a partir da observação da capa:

a. Qual o título do livro? Leia em voz alta.

b. Você já viu alguma cena parecida com a dessa capa? Conte-nos como foi.

Sim. No Mate lunático. Porque virou um foguete

c. Sobre o que você acha que trata essa história?

Ele vai pilotar um foguete

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 02 – Oficina 02 do Projeto-Piloto – Conto: “As laranjas mágicas”

07. A temática central do conto nos mostra:

☐ O amor pela arte

☐ O não julgamento pela aparência

☐ O aprendizado de uma nova habilidade

☐ Ser verdadeiro e não se incomodar com opiniões dos outros

☐ A importância das histórias infantis

☒ A superação das dificuldades

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Como se pôde perceber, a resposta do estudante-piloto acerca do tema do conto no Teste de Sondagem foi vaga e se valia apenas da reprodução do título da obra trabalhada, no entanto, nas oficinas posteriores, percebemos que seria mais produtivo que o estudante entendesse que temática não se referia a reproduzir o título, mas a interpretar toda a história e

ver a mensagem que o conto queria transmitir. Assim, nas últimas oficinas, trabalhamos as temáticas de modo mais explícito a fim de que, pela leitura mais clara desses tópicos, os estudantes pudessem compreender melhor o conto lido e entendessem de maneira mais clara como proceder para analisar o tema de uma obra. Esse tipo de procedimento em que modelamos para o nosso estudante o “como fazer” é de grande relevância para os leitores em formação, pois nem sempre os estudantes nessa faixa de escolaridade percebem essas estruturas de forma espontânea, sobretudo, as crianças autistas que precisam de conduções específicas que as levem a refletir acerca do mundo que se abre para elas por meio da leitura.

Com relação à reconfiguração das questões, optamos, em algumas situações, por substituir a resposta escrita pela resposta oral em que a própria pesquisadora é quem realizaria o registro dessa escuta. Percebemos que nosso estudante-piloto tinha boa desenvoltura para a escrita, no entanto, o excesso de questões dessa natureza poderia sobrecarregar os estudantes e desencorajá-los para a leitura. Dessa forma, como se verá nas imagens a seguir, já no Teste Diagnóstico, fizemos esse redesenho das questões para que a escrita exaustiva de respostas de compreensão leitora não se tornasse um fator de desmotivação para a atividade de leitura.

Figura 03 – Teste Diagnóstico do Projeto-Piloto – Conto: “O menino e o Foguete”

05. CONVERSA APÓS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião: a. Por que os pais do menino falaram que tinha sido apenas um sonho? <i>Porque ele foi de foguete</i> b. Por que, na escola, os colegas não acreditaram no menino? <i>Porque ele não se lembrou como era o alarjor</i> c. E o vovô? Por que ele acreditou? <i>Porque o menino foi pro espaço</i> d. Esse menino não tem nome na história. Que nome você daria para ele? Por quê? <i>João. Porque o nome é legal.</i> e. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você? <i>Elas não tem, só porque fala sobre o espaço</i> f. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião? <i>Para nos lembrar.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 04 – Teste Diagnóstico do Projeto de Leitura – Conto: “O menino e o Foguete” – A2

05. CONVERSA APOS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião:	
a. Por que os pais do menino falaram que tinha sido apenas um sonho?	Registro da resposta oral do estudante: <i>É impossível</i>
b. Por que, na escola, os colegas não acreditaram no menino?	Registro da resposta oral do estudante: <i>Mesma coisa dos pais</i>
c. E o vovô? Por que ele acreditou?	Registro da resposta oral do estudante: <i>Por que o avô já era acostumado a brincar com ele.</i>
d. Esse menino não tem nome na história. Que nome você daria para ele? Por quê?	Registro da resposta oral do estudante: <i>Max - carinha de australiano</i>
e. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você?	Registro da resposta oral do estudante: <i>Begais / Detalhes / Paleta de cores</i>
f. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião?	Registro da resposta oral do estudante: <i>Ter foco e compreensão</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Trouxemos aqui, como ilustração dessa adequação a última questão da Atividade de Sondagem que requeria dos estudantes, um alto nível de interpretação do tema suscitado no conto. Assim, devido a importância desse tipo de atividade de cunho responsivo, crítico e pessoal para o nosso projeto, pensamos que seria mais produtivo se os estudantes pudessem oralizar suas respostas, fornecendo mais detalhes de sua visão acerca do conto lido. Por isso, no Teste Diagnóstico dos participantes efetivos, a própria pesquisadora registrou as respostas orais do estudante e, para manter o grau de fidedignidade dessa escuta, todas as respostas orais foram gravadas em aplicativo de gravação de áudio de celular, catalogadas e armazenadas em pastas posteriormente, conforme ilustra o Apêndice L, com vistas à manutenção dos dados reais dessa interação. Nessa transcrição, mantivemos as ideias principais dos estudantes e enfatizamos que os participantes não só forneceram uma resposta pronta para tal atividade, mas foram tecendo comentários e organizavam seus pensamentos enquanto oralizavam suas respostas.

Nosso terceiro ponto de atenção explorado na execução do Projeto-piloto tem relação com o *layout* e com os modelos das questões, ou seja, exploramos as questões de apresentação visual da atividade em seus formatos, a disposição delas no papel, observando o tamanho da letra, bem como a modalidade das questões e dos recursos disponibilizados para respondê-las. Primeiramente, exploramos uma modificação na apresentação da questão em que o estudante poderia interpretar o conteúdo lido sem necessitar copiar o escrito, mas apenas relacionar a ideia com um número conforme se vê nas imagens a seguir:

Figura 05 – Teste Diagnóstico do Projeto-Piloto – Conto: “O menino e o Foguete”

c. Agora escreva abaixo das imagens os principais acontecimentos da narrativa:

O menino e sua paixão pela Lua
 O presente do avô
 A transformação da imaginação
 A aventura espacial
 A promessa de uma nova aventura



A promessa de uma nova aventura



O presente do Avô



A aventura espacial



O menino e sua paixão pela lua



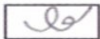
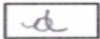
A transformação da imaginação

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 06 – Teste Diagnóstico do Projeto de Leitura – Conto: “O menino e o Foguete” – A6

c. Agora relacione as imagens com os principais acontecimentos da narrativa:

A. O menino e sua paixão pela Lua
B. O presente do avô
C. A transformação da imaginação
D. A aventura espacial
E. A promessa de uma nova aventura

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Como se pôde observar, uma simples formatação da questão fez com que essa deixasse de ser uma tarefa em que se requeria a cópia de informações obtidas após a recapitulação da história lida, gerando um maior esforço físico e mental por parte da criança, para ser uma questão que primava efetivamente pela habilidade de relacionar o texto verbal e não-verbal e as informações e conhecimentos obtidos após a leitura pelo procedimento de síntese. Esses tipos de adequações foram por nós idealizadas, tendo em vista, também, que se tratavam de uma das últimas questões da atividade e, devido ao possível cansaço que poderia ter sido gerado ao longo da leitura e dos exercícios, os estudantes poderiam incorrer em fugas ou até mesmo se negar a respondê-las de forma escrita como havia sido feito no Teste-piloto.

Outro recurso que utilizamos que envolveu a questão da apresentação das questões e do esforço para respondê-las foi a transposição de resposta escrita do Teste-Piloto para resposta por meio de colagem na Oficina 01, conforme mostrarão as figuras 07 e 08 a seguir:

Figura 07 – Atividade da Oficina 01 do Projeto-Piloto – Conto: “Brigas na Escola”

1. Observe as imagens das páginas e reconte os principais acontecimentos da história:

página	ACONTECIMENTO
4	As crianças todas brigavam
5	D. Gilete não atuava violento
8	As crianças deram várias sugestões
10	D. Gilete estava entusiasmada com fernandinho
16	As brigas se acabaram

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

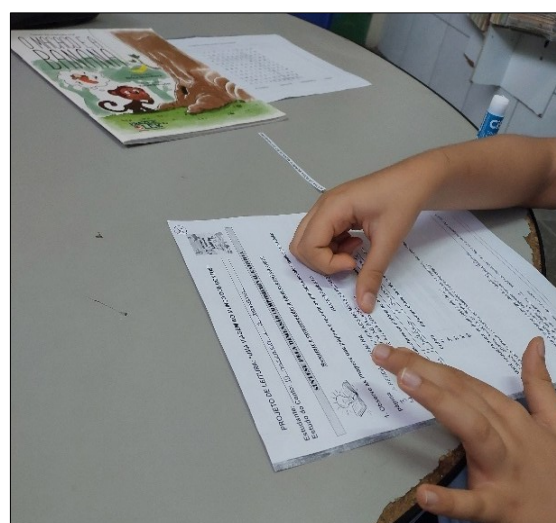
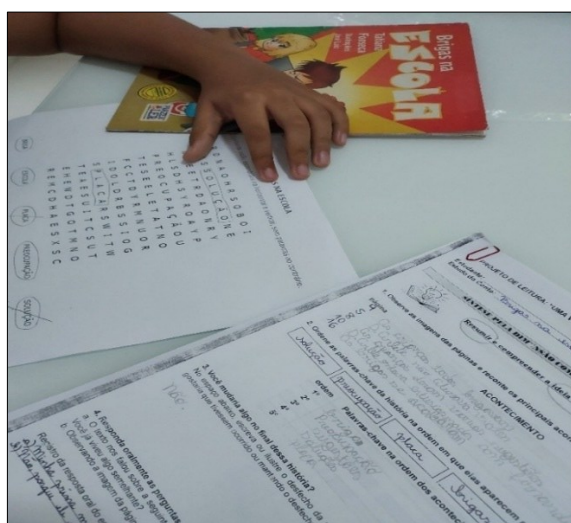
Figura 08 – Atividade do Projeto de Leitura – Oficina 01 – Conto: “O macaco e a Banana” – A6

1. Observe as imagens das páginas e reconte os principais acontecimentos da história:

página	ACONTECIMENTO
3	A PERDA DA BANANA
4	BUSCA POR AJUDA AOS HOMENS DA FLORESTA
5	BUSCA POR AJUDA NO PALÁCIO
6	BUSCA POR AJUDA DOS ANIMAIS
13	AJUDA DA DONA MORTE E RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 09 – Modos de Resolução da Questão: Escrita x Colagem

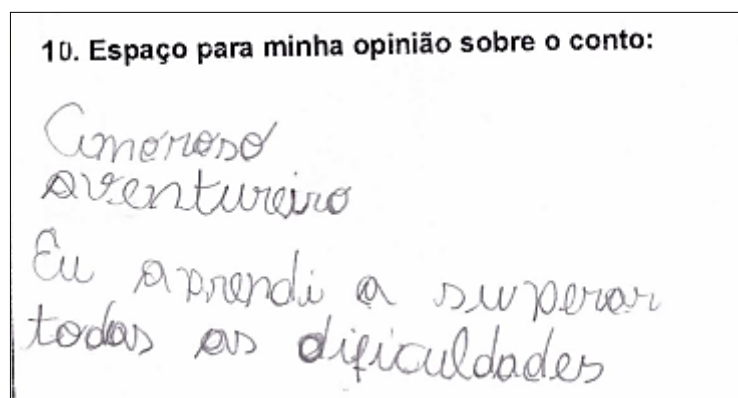


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Percebemos que a criança do Projeto-piloto realizou a síntese da história de forma mais demorada, pois, além de ter de se preocupar com a organização mental das cenas da história, tinha que fazer o esforço de transcrevê-las para o papel. No entanto, por meio desse procedimento simples, as crianças participantes do projeto principal se sentiram mais estimuladas a pensar na história lida e a recapitular as ideias, tendo em vista que o estímulo para a execução de tal tarefa fugia ao convencional modelo de resposta escrita.

Outro ponto de atenção despertado, por meio do Teste-piloto, foi a questão de oportunizar ao estudante que expressasse suas ideias na forma verbal ou visual e resolvemos testar essa alternativa com o estudante-piloto. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 10 – Atividade da Oficina 02 do Projeto-Piloto – Conto: “As laranjas mágicas”

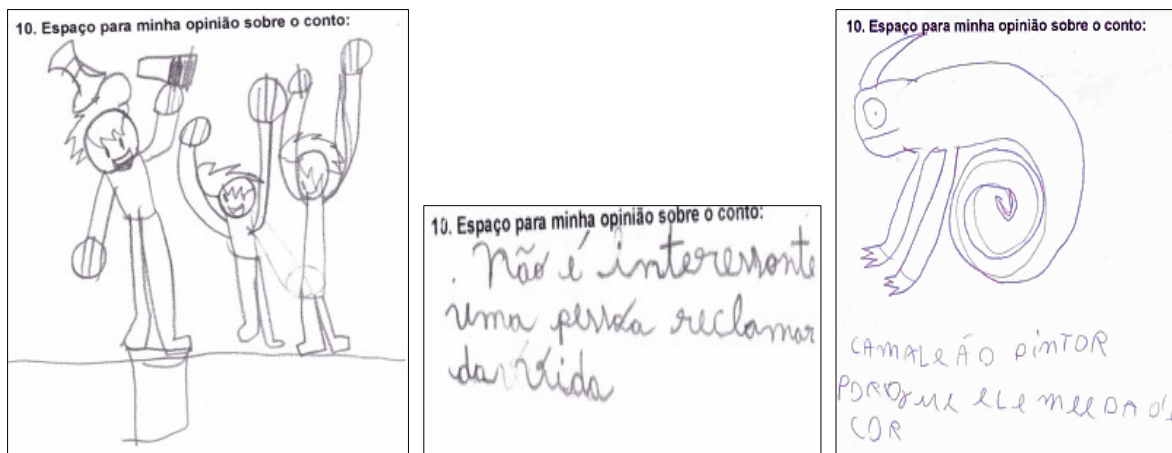


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O estudante do projeto-piloto optou pela modalidade escrita para expressar sua opinião sobre o conto lido e acreditamos que isso se deveu ao fato de ser um costume rotineiro em suas práticas escolares a modalidade escrita de expressão mais trabalhada nas atividades de compreensão leitora. Para nós, é relevante destacar que o estudante em questão perguntou, no momento da resposta, pelas linhas para responder a pergunta e isso reforça a ideia de supervalorização da escrita no contexto educacional.

Essa simples opção de deixar o espaço em branco após a pergunta sem as pautas para respondê-la, em nossa experiência, fez com que os estudantes se sentissem mais estimulados a pensar e não somente a fornecer uma resposta solicitada pela professora. Isso se deveu ao fato de ele ter a liberdade de se expressar por meio de desenhos e até mesmo, na execução desse, poder expressar sua visão crítica oralmente em torno da obra, visto que foi mais produtivo e o auxiliou a organizar seu pensamento de forma mais coerente. Os exemplares a seguir são de três estudantes que, na Oficina 02, se utilizaram de modalidades de respostas diferentes.

Figura 11 – Atividades do Projeto de Leitura – Oficina 02 – Modalidades de respostas



A1

A5

A6

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A partir das imagens expostas, percebemos o quanto os estudantes conseguiram de forma responsiva e valorativa expor suas opiniões valendo-se de modalidades de expressão diferentes. Dessa maneira, A1 expressou que o final da narrativa lida por ele (Conto: “Circo Estrela Radiante”) necessitava de uma cena em que o personagem principal fazia sucesso como mágico em sua escola e expressou por meios imagéticos essa complementação da narrativa lida. Assim como o estudante-piloto, A5 optou pela expressão escrita para expressar seu descontentamento com uma cena de sua história lida (Conto: “A princesa e a ervilha”) em que o personagem era alguém muito mal-humorado. Por fim, se utilizando das duas modalidades A6, de forma muito coerente, apontou que, na sua obra lida (Conto: “A tartaruga Lili e seu amor pela arte”), faltava um personagem que seria um artista, no caso um pintor, e de maneira interdiscursiva associou o camaleão, um ser que, pelo processo de camuflagem, muda de cor e que estaria relacionado com as cores, como sendo esse personagem importante que faltava na história.

Por fim, nosso último ponto de atenção diz respeito ao tempo necessário para o desenvolvimento das atividades. Optamos, a partir das situações vivenciadas no Teste-piloto, por preparar atividades em poucas páginas, exigindo mais reflexão e menos trabalho escrito por parte de nossos estudantes conforme apresentamos anteriormente. Além disso, definimos que cada habilidade de leitura seria trabalhada inicialmente de modo separado, cada uma em uma folha de papel, para que, a partir do ritmo próprio do aluno elas fossem trabalhadas progressivamente até que se tornassem movimentos autônomos e espontâneos para essas crianças.

Assim, no Projeto-piloto, nosso estudante conseguia empreender suas atividades de leitura por até 50 minutos de forma engajada e participativa e realizou na Oficina 01, por exemplo, tarefas que envolviam, por vezes, de dois até três procedimentos de leitura em um único encontro. Entretanto, presumíamos que essa não seria a realidade de todas as crianças, sobretudo, para aquelas que possuíam baixa fluência leitora e pouco engajamento com as atividades, para tal condição, delineamos uma projeção de tempo de algo em torno do trabalho de no mínimo 30 minutos e no máximo 45 minutos por encontro que poderiam ser de até dois por semana.

As atividades que sofreram maiores alterações na transição da análise do Teste-Piloto para as atividades efetivas do Projeto de Leitura, foram o Teste Diagnóstico e as tarefas da Oficina 01, tendo em vista que, apesar de as tarefas das Oficinas 02 e 03 terem sido testadas, já apresentavam as modificações necessárias aqui apontadas o que beneficiou o estudante-piloto a ter mais autonomia de respostas e mostrou ganhos qualitativos em torno dessas implementações, assim, no Apêndice G, teremos apenas a exposição das Atividades que passaram por esse processo de adaptação. Por fim, queremos frisar, ainda, que embora os resultados desse procedimento do teste-piloto não constem como dados principais da pesquisa, por sua natureza preliminar e preditora, também desempenharam um trabalho educativo e formativo em torno da leitura dialógica com esse membro o qual obteve ganhos substanciais em suas habilidades leitoras durante o processo de aplicação do Teste-piloto.

5.7.3 Encontros iniciais e Aplicação da Atividade Diagnóstica

O encontro inicial com nossos aprendizes, de modo geral, envolveu diversas ações didáticas de caráter motivacional e de interação. O primeiro contato com as crianças se deu no ambiente da biblioteca em que os estudantes foram apresentados à pesquisadora pelas coordenadoras da escola. O ambiente da biblioteca já estava preparado com uma mesa com duas cadeiras e ao lado uma mala com o título do nosso projeto o que, de início, já chamou a atenção de todos os alunos que lá entravam. A mala se configurou como um elemento surpresa do nosso encontro em que combinamos que, ao final, o estudante poderia abri-la para saber o que lá continha e, a partir de então, receberia o convite simbólico de viajar pelo mundo dos contos nos nossos próximos encontros e ganharia uma lembrancinha desse primeiro momento conforme se pode ver nas imagens que se seguem.

Figura 12 – Mala do Projeto de Leitura “Uma viagem ao mundo dos contos”



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Após esse combinado acerca da mala, conversamos com os estudantes, a partir das entrevistas feitas com suas mães, acerca de suas preferências que foram, em sua maioria, confirmadas e, por vezes, foram acrescentados novos elementos, fornecidos com maior riqueza de detalhes, sobretudo quando nos dedicamos a tratar de assuntos que giravam em torno do seu hiperfoco. As particularidades e especificidades de cada estudante que emergiram desse primeiro encontro e dos demais serão melhor exploradas na seção de análise dos dados em que teceremos um perfil de cada um dos participantes, contemplando suas posturas e atitudes desde o primeiro encontro até o final das atividades das oficinas.

Dessa maneira, esse diálogo em torno de suas temáticas preferidas se constituiu como uma estratégia de aproximação com esses discentes em que seguíamos também tentando analisar suas posturas e suas formas de interação com a leitura e também com a própria pesquisadora. Com alguns estudantes esse diálogo foi bastante frutífero, sobretudo quando indagamos sobre sua relação com a leitura e, acerca desse aspecto, obtivemos relatos de estudantes que gostavam muito de ler, enquanto outros demonstravam pouco interesse por livros e suas dificuldades próprias para o ato de ler, tais como: ter a língua presa e não conseguir ler em público, ter vergonha de ler em voz alta, não conseguir ler palavras maiores e com sílabas difíceis e, ainda, não gostar de leituras muito longas. Diante desses apontamentos de obstáculos, pronunciados pelas crianças, nos colocamos como uma professora que buscaria ajudá-los a enfrentar esses medos e dificuldades, mediante a aplicação de um projeto de leitura. Tal posicionamento, foi por eles acolhido e reforçou a adesão deles ao nosso empreendimento didático.

Comparecíamos sempre aos encontros com a mala de livros e, para melhor identificação do projeto, confeccionamos uma blusa, conforme mostra a imagem XX que divulgava a ideia pretendida com nossos estudantes. Esses elementos cotidianos nos auxiliavam a veicular no ambiente daquela escola a não vinculação direta desse projeto com os estudantes autistas, pois não desejávamos que os estudantes, conhecedores de sua condição, se sentissem como se estivessem “separados” da sala de aula por isso. Nesse âmbito, quando os demais estudantes da escola e até mesmo os próprios participantes nos perguntavam sobre os objetivos do projeto, dizíamos que havíamos selecionado estudantes de diversificadas séries para desenvolver um projeto de leitura como parte de um processo do doutorado da pesquisadora. Em nenhum momento, nossa postura foi de inverdade, mas sim de preservação da identidade daquelas crianças com o fito de resguardá-las de qualquer julgamento maldoso ou de inferiorização desses sujeitos.

Figura 13 – Blusa do Projeto de Leitura “Uma viagem ao mundo dos contos”



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Passado esse momento de motivação e engajamento, apresentamos a obra escolhida “O menino e o foguete” (Paiva, 2016) para iniciarmos nosso Projeto de Leitura de contos infantis, intitulado “Uma viagem ao mundo dos Contos. Para isso, apresentamos primeiramente a capa do livro em que exploramos aspectos que seriam requeridos na primeira questão do Teste Diagnóstico: a leitura do título, as possíveis ligações da obra com a vida do aprendiz e as hipóteses de leitura que o estudante tinha.

Em seguida, empreendemos um pequeno teste de fluência leitora, que mesmo não se configurando como objetivo de nossa pesquisa, se fazia importante esse aspecto para que pudessemos, posteriormente, trabalhar a leitura dialógica com entonação valorativa que seria uma das ações didáticas de nossa pesquisa. Para isso, a criança deveria ler as 120 primeiras

palavras do conto, que correspondia a apresentação da situação inicial do conto e analisá-los, com base em sua leitura, alguns elementos importantes da fluência em leitura, tais como: fluidez, precisão e prosódia, bem como, o tempo total que o aprendiz disporia para ler o que lhe foi solicitado.

Os dados de cada estudante serão apresentados posteriormente na seção 8 que diz respeito à análise e discussão dos dados, levando-se em conta alguns parâmetros propostos por Oliveira (2024, p. 3) que afirma que “Fluência é a ponte que liga a leitura à compreensão do texto” e, com base em pesquisas internacionais, esse autor desenvolveu um parâmetro condizente com o nível adequado de fluência para cada série do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em nosso país, apresentado na tabela a seguir.

Tabela 03 – Parâmetros de Avaliação de Fluência de Leitura (Oliveira, 2024)

Avaliação de Fluência Leitora	
SÉRIE ESCOLAR	PARÂMETROS (palavras por minuto)
1º ano	60 a 80
2º ano	80 a 90
3º ano	90 a 110
4º ano	110 a 130
5º ano	130 a 140 +

Fonte: Oliveira (2024, p. 7)

Com relação aos parâmetros acima, podemos dizer que, apesar de não existir “uma definição científica exata sobre o nível adequado de fluência para cada série escolar” (Oliveira, 2024, p.13), nos foram úteis na medida em que nos proporcionaram uma visão do perfil leitor dos nossos estudantes e suas necessidades específicas em torno dos elementos da fluência que poderiam se configurar como possíveis entraves no processo de compreensão leitora. Importante frisar que, por meio desse pequeno teste de caráter orientador, de modo especial, enfocou nos conhecimentos que dizem respeito ao domínio do sistema linguístico, a fim de delinear o perfil leitor do estudante e a ação docente mediadora que oportunize maiores ganhos nos aspectos da compreensão textual.

Após essa breve leitura e análise da fluência, procedemos com a análise de imagens e de termos verbais em destaque pela dimensão composicional e afetiva em que, primeiramente, o estudante, por meio de um percurso pela obra, identificaria as cores e imagens predominantes nas páginas folheadas e indicaria o sentido que tais imagens e sua composição de cores

poderiam transmitir. Posteriormente a esse movimento antecipatório de sentidos, outro trabalho com as imagens se seguiu, com foco na observação das questões atitudinais dos personagens e no valor entonacional por elas expresso na narrativa, além de impulsionarmos, por meio das questões exotópicas, que os aprendizes relacionassem as cenas com suas vivências e valores pessoais.

Após isso, desenvolvemos a leitura integral da obra, com troca de turnos entre pesquisadora e aprendiz e, a fim de manter o engajamento do aluno leitor e, ainda, testar sua compreensão, solicitamos quatro pausas na leitura em que pedimos que o estudante indicasse dentre algumas opções as páginas - que retiramos propositalmente - que completariam a narrativa pausada em determinado ponto. Além disso, omitimos do livro duas palavras importantes da narrativa em que o estudante deveria indicar o termo adequado que completaria o sentido expresso na leitura.

A última questão desse primeiro momento do teste, feita após a leitura integral do conto, enfocou nas questões de caráter crítico, valorativo e interpretativo. Por fim, no segundo encontro, finalizamos o Teste Diagnóstico com questões que requeriam habilidades de síntese e recapitulação das ideias principais do conto, seguidas de questões de caráter lúdico em que primávamos pela sintetização das ideias por meio de um jogo de caça-palavras.

Em suma, o teste diagnóstico evidenciou um trabalho de inserção no mundo temático explorado pela obra em que buscamos identificar os saberes tanto linguísticos como de mundo que os estudantes traziam consigo por meio de testes escritos que envolviam habilidades de compreensão textual basilares dessa faixa de escolaridade. As categorias da Teoria Dialógica estavam todas inseridas nessas questões que buscavam identificar o saber discursivo desses estudantes sobretudo com relação às noções de responsividade, de réplica, de exotopia e de valoração. Além disso, verificou-se também se o estudante conhecia as contribuições das imagens na construção dos sentidos do texto e se haviam desenvolvido a habilidade de relacioná-las com o texto verbal, gerando maiores ganhos em torno da compreensão.

Passado esse momento norteador e diagnóstico, solicitamos, ainda no segundo encontro, que os estudantes escolhessem as três obras que eles gostariam que fossem lidas nas Oficinas de Leitura. Destacamos aqui, que os livros pertenciam, em sua maioria, ao acervo da biblioteca da própria escola e tal atitude se pautou na questão do incentivo à leitura, posterior até mesmo ao projeto, em que os estudantes poderiam reler as obras ou buscar por novas histórias no seu próprio ambiente escolar. As escolhas feitas pelos estudantes e suas justificativas para tal, encontram-se no Anexo B e as capas dos livros e as sinopses de cada

obra constarão no Anexo C. Após a escolha de cada livro, o aprendiz guardava-os em sua maleta própria conforme mostram a imagens que se seguem.

Figura 14 – Maleta individual dos contos – A2



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Findado esse momento de prospecção inicial, descreveremos, na subseção a seguir, as atividades de leitura dialógica, desenvolvidas nas Oficinas do Projeto de Leitura.

5.7.4 As Oficinas do Projeto de Leitura: Uma viagem ao mundo dos Contos

Após a geração dos dados iniciais, advindos do Teste de Sondagem, aplicamos um projeto de leitura que se constituiu como uma sequência de atividades em torno da leitura dialógica do gênero conto infantil, visando, a cada fase do processo, um trabalho integral com todos os Procedimentos de Leitura por nós definidos em nossa fundamentação teórica, a fim de modelá-las para os estudantes de maneira mais sistemática e explícita, além da vivência da integração de experiências de leitura de texto verbal e experiências sensoriais de leitura de imagens.

Dessa forma, conforme dito outrora, as atividades empreendidas em cada Oficina se constituíram como *corpus* da nossa pesquisa em que buscamos visualizar os impactos da ação didática empreendida. Nesse âmbito, desenvolvemos atividades em torno da mediação dos Procedimentos de Leitura em que foram explicitados os meios de construção de sentido do texto para os discentes autistas e, após essa mediação, incorremos em um processo de análise

das atividades como uma forma de observação do processo de construção e de tomada de consciência dos procedimentos pelos leitores em foco. A organização das oficinas foi estabelecida no seguinte formato:

Quadro 7 – Organização das Oficinas de Leitura

Oficina de Leitura do Livro 01 CAMINHANDO PELOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA
Atividades em torno da modelagem dos Procedimentos de Leitura
Oficina de Leitura do Livro 02 APRENDENDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA
Atividades em torno do alcance da autonomia dos Procedimentos de Leitura
Oficina de Leitura do Livro 03 CONSOLIDANDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA
Atividades de consolidação dos conhecimentos em torno dos Procedimentos de Leitura.

Fonte: Elaborado pela autora

A princípio, a Oficina 01 trouxe de forma explícita e detalhada a vivência de cada Procedimento de Leitura em que, por meio da modelagem de cada ação, os estudantes eram conduzidos a vislumbrar e entender aspectos ligados à Teoria Dialógica do Discurso e à Multimodalidade. De fato, foi um trabalho conduzido de forma lenta e precisa, respeitando os limites de cada estudante e o ritmo individual de aprendizagem, tendo em vista que, nessa etapa, trilhávamos novos caminhos em que se almejava a ampliação das habilidades de compreensão leitora dos discentes autistas. Para tal, elaboramos uma atividade única (ver Apêndice I) para todos os estudantes, com espaços em branco para preenchimento com as informações de cada conto em particular, oportunizando uma vivência de observação, por parte do estudante, da composição das ideias e da elaboração de questionamentos diversos feitas pela docente como uma espécie de modelagem dos procedimentos.

Os contos trabalhados nessa oficina, escolhidos pelos estudantes foram: A chuva de meteoros (Oliveira, 2016a), Uma abelhinha divertida (Rocha, 2016), O menino e o Papai Noel (Reis, 2016a), A tartaruga Lili e seu amor pela arte (Costa, 2012), O macaco e a banana (Shinohara, 2015a) e O circo Estrela Radiante (Brito, 2016), cujas sinopses e imagens das capas encontram-se no Anexo C.

Nossa primeira ação, nessa oficina, girou em torno do trabalho com os Procedimentos de Conexão e de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional em que foram incentivadas as noções de exotopia e de dialogismo, bem como todo um trabalho em torno do enunciado concreto materializado no gênero discursivo conto infantil. Para isso, as atividades envolveram diversificadas posturas docentes, a saber:

- a) Explicação dos elementos pré-textuais: capa, contracapa, folha de rosto, página dos autores e análise de todos os elementos visuais que compõe esses elementos do livro;
- b) Enfoque geral nos aspectos composicionais da capa: cores, título, elemento central, tecendo significados para cada item;
- c) Incentivo das relações dialógicas entre a capa e com os aspectos da vida do leitor e de seu mundo;
- d) Direcionamento do olhar exotópico para os aspectos que se abrem frente à observação da capa e de seus elementos;
- e) Leitura da biografia do autor e do ilustrador e identificação desses nomes na capa e folha de rosto;
- f) Folheamento do livro com o estudante, solicitando que observasse as ilustrações, palavras em realce ou destacadas no texto, expressões dos personagens, lugares em que se passavam as cenas e identificação de protagonistas e personagens importantes para o curso da narrativa;
- g) Levantamento escrito das hipóteses de leitura sobre: o lugar, o tempo, os personagens, a temática da obra e as palavras-chave do texto;
- h) Apreciação valorativa das imagens e explicação de suas preferências;
- i) Leitura integral do conto para confirmação das expectativas de leitura e revisão das hipóteses apontadas.

Desse modo, através desses dois procedimentos, os estudantes foram direcionados a um trabalho de pré-leitura em que se buscava a criação de elos com a narrativa tanto de caráter pessoal do leitor, como no âmbito das relações dialógicas que se apresentavam por meio dos elementos composicionais imagéticos e verbais.

Após essas etapas, investimos nos procedimentos de Questionamento e Inferência em que, por meio do viés crítico, os estudantes trabalhariam com as noções de axiologia, responsividade e entonação valorativa, enfocando aspectos do plano textual e do nível inferencial da leitura. Para a realização desse trabalho em torno desses dois procedimentos, realizamos diversificadas atividades tais como:

- a) Leitura com troca de turnos entre docente e discente com incentivo de treino da entonação oral, proporcionado através da modelagem da professora;
- b) Treino de leitura entonacional, dando especial destaque aos diálogos dos personagens e ao uso dos sinais de pontuação para fins de expressividade dos sentidos do texto;
- c) Incentivo à busca de respostas no plano textual e de criação de questionamentos pelo próprio estudante, mediante a observação da elaboração do professor que, no ato de escrita da pergunta, oportuniza um parâmetro para o estudante realizar seus questionamentos;
- d) Análise de expressões visuais e verbais da narrativa e entendimento do valor entonacional dessas para a construção dos sentidos do texto;
- e) Observação da relação intrínseca de sentido entre imagem e texto verbal no conto infantil;
- f) Realização de inferências de sentido de palavras e expressões no contexto da leitura;
- g) Atividades de inferência de atributos e estados emocionais das personagens através de suas posturas na narrativa;
- h) Incentivo à busca de respostas no plano inferencial e de criação de questionamentos em tom inferencial, através da exemplificação do docente.

A partir desses dois procedimentos de teor crítico, os estudantes puderam explicitar seus posicionamentos valorativos e foram levados a assumir uma postura responsiva e ativa diante da leitura por eles realizadas. Além disso, foi oportunizado aos aprendizes a vivência de elaboração dos questionamentos em torno da leitura, rompendo com as atividades tradicionais em que o estudante tem a incumbência apenas de responder às questões como se somente dessa forma ele conseguisse demonstrar a compreensão do texto. Em nossa investigação, esse processo inverso em que o próprio estudante elabora os questionamentos em torno da leitura nos mostrou um nível de compreensão mais acentuado, tendo em vista que era necessário que o estudante entendesse bem o texto para que pudesse trabalhar por meio de questões os sentidos por ele construídos.

Por último, apresentamos aos nossos estudantes o Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional, a qual os estudantes eram instigados a realizar um aparato geral das ações que compunham toda a narrativa, bem como ideias e das temáticas, vinculadas ao conto em dialogia com seus conhecimentos de mundo. Posto isso, os estudantes realizaram atividades que envolveram diversificadas ações, a saber:

- a) Releitura do texto verbal ou recapitulação das ideias por meio da observação das imagens;

b) Trabalho de ordenação de ações e de palavras-chave que sustentam o sentido principal da narrativa, bem como de sua temática principal;

c) Apreciação valorativa da narrativa e exploração de ideias de complementariedade de informações por parte do leitor;

d) Estímulo à construção de réplicas dialógicas, por meio da demarcação de posicionamento crítico do leitor;

e) Incentivo à busca de respostas no viés interpretativo, relacionando a temática central com conhecimento de mundo discente.

Para encerrar, as oficinas sempre envolviam questões de caráter lúdico, geralmente, no final do trabalho de síntese das obras, com o intuito de encorajar os estudantes a repensar a leitura e organizar suas ideias de forma divertida e prazerosa. Nessa oficina, optamos por um jogo de caça-palavras em que o estudante poderia encontrar palavras-chaves que compunham os sentidos da narrativa em sua totalidade. Em suma, acreditamos que essa vivência mais específica e metacognitiva dos Procedimentos de Leitura, trabalhados na Oficina 01, oportunizaram maior gosto pela leitura e, conseqüentemente, fortaleceu os níveis de compreensão leitora dos educandos em questão. As ações docentes aqui apresentadas, metaforicamente, representaram uma condução didática semelhante a como se “pegássemos pela mão de nosso estudante autista” e o ajudasse a trilhar o caminho que o levaria a melhor organização de suas ideias e sentidos da leitura realizada por ele.

Importante aqui relatar acerca do tempo para a realização de cada atividade em torno dos Procedimentos, pois, a depender do estudante, essa atividade demandava maior ou menor tempo de duração, podendo, em alguns casos, trabalharmos com até dois procedimentos por encontro. Os estudantes que tinham uma boa fluência leitora, conseguiam ler o conto de maneira mais ágil, bem como liam as questões e as respondiam de forma segura e ágil. Em contrapartida, os estudantes com baixa fluência leitora ou aqueles cujo perfil apresentava questões sensoriais e dificuldades de manutenção do foco mais latentes, tendiam a levar mais tempo para a realização das atividades em torno de cada um dos procedimentos.

Dando prosseguimento, a partir desse trabalho com os Procedimentos de Leitura de forma explícita e modelada, empreendemos um trabalho de busca de autonomia desses processos e de marcação de posturas leitoras mais conscientes de suas estratégias metacognitivas. Assim, na Oficina 02, trabalhamos com perguntas mais diretas, com o treino das habilidades de leitura e de reflexão por meio de questões mais objetivas e fizemos, ainda,

o uso de Mapas conceituais, elaborados por nós, que apresentavam de forma bastante visual o esquema de cada um dos procedimentos de leitura, conforme ilustra as imagens a seguir:

Figura 15 – Mapa conceitual do Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 16 – Mapa conceitual do Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional



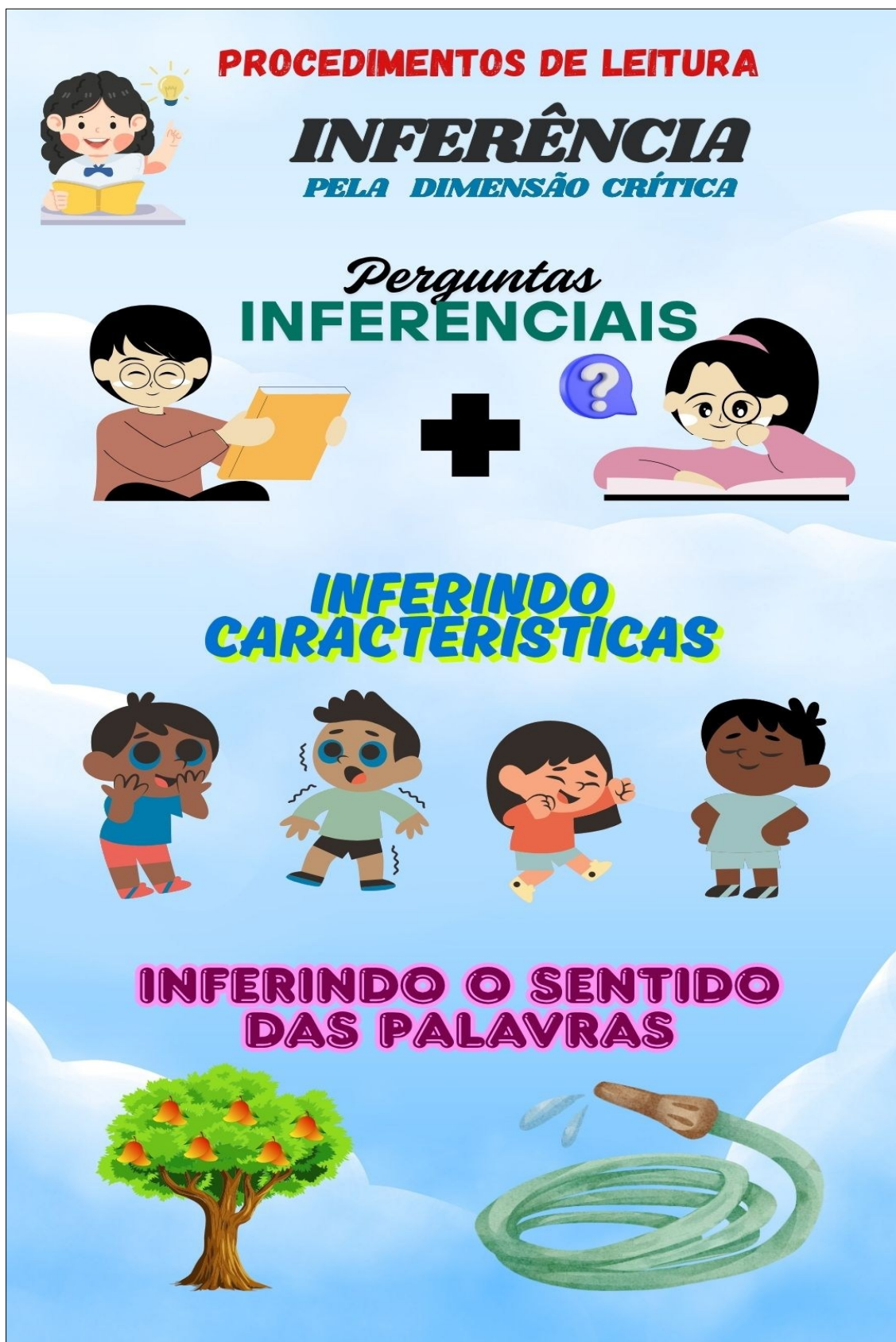
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 17 – Mapa conceitual do Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 18 – Mapa conceitual do Procedimento Inferência pela dimensão crítica



Fonte: Elaborado pela autora

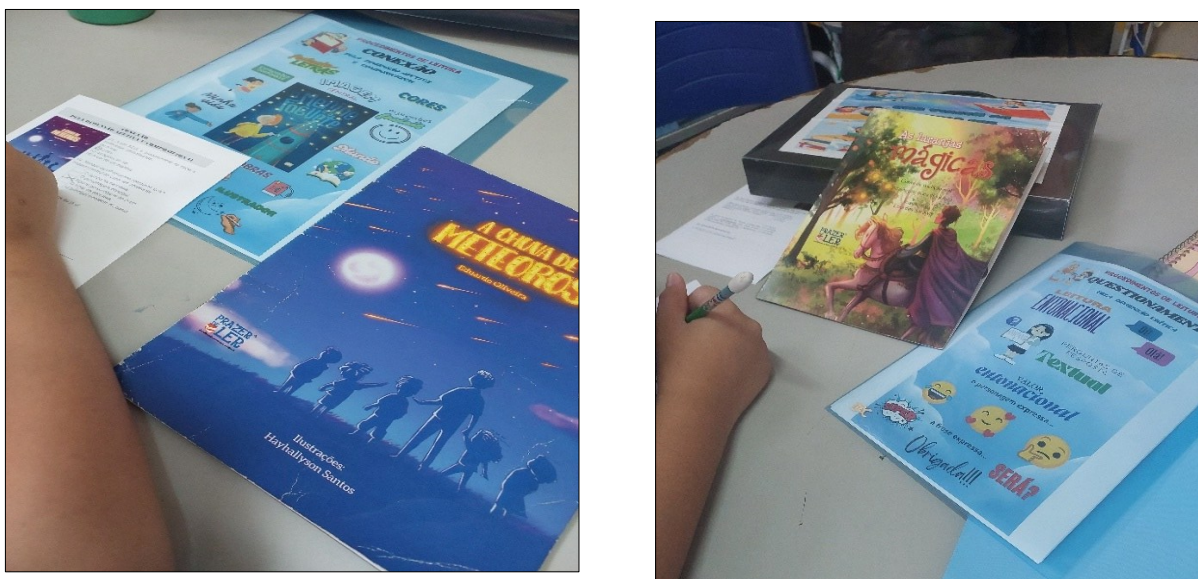
Figura 19 – Mapa conceitual do Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional



Fonte: Elaborado pela autora

Por conseguinte, os Mapas conceituais aqui apresentados se constituíram como um suporte visual importante para os aprendizes autista, tendo em vista que recapitulavam as principais posturas leitoras que envolviam cada Procedimento de Leitura e as expunham de forma clara e inteligível, tornando-se uma ferramenta de aprendizado importante nesse processo. Assim, durante as atividades, deixávamos sempre à vista do leitor o procedimento com o qual ele estava trabalhando, conforme mostram as imagens a seguir:

Figura 20 – Trabalho com os Mapas conceituais dos Procedimentos de Leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As atividades pensadas para a Oficina 02 foram mais centradas nos cinco contos escolhidos pelos estudantes em que coletamos todos os dados narrativos desses, focados na nossa abordagem, e elaboramos uma atividade, englobando as cinco histórias, mas, ainda com espaços para o preenchimento de detalhes específicos de cada história, sobretudo nas questões que envolviam a elaboração de perguntas textuais, inferenciais e interpretativas e a sequenciação das ações narrativas.

Os contos trabalhados nessa oficina, escolhidos pelos estudantes foram: Aprendiz de mágico (Oliveira, 2016b), A princesa e a ervilha (Sousa, 2015), O sapo de sapato que sapateava (Silva, 2016), Na casa da fada (Shinohara, 2016) e As laranjas mágicas (Shinohara, 2015b), constantes suas ilustrações de capa e sinopse no Anexo C.

As atividades em torno dos Procedimentos de Conexão e Antecipação, na Oficina 02, iniciaram, dessa vez, com o Procedimento de Antecipação e enfatizamos com os estudantes que esse era o único procedimento que deveria ser realizado antes da leitura, podendo os demais procedimentos serem realizados após a leitura ou até mesmo durante a realização

desta. Ensinamos, ainda, que os procedimentos que estávamos ali trabalhando poderiam ser realizados mentalmente e não necessariamente por meio de ações escritas e reforçamos que nossas atividades ali apresentadas por via escrita serviam como materialização desse conhecimento refletido por eles.

Desse modo, as atividades enfocaram o levantamento de expectativas de leitura em que o estudante marcaria a opção que correspondesse ao seu pensamento acerca do conto, após o folheamento do livro e observação das marcas importantes em que se assentavam os principais elementos da narrativa, bem como foram incentivados a tecer considerações acerca do assunto do conto. Após o processo de Antecipação, alguns estudantes optaram por realizar a análise da capa e outros já despertaram a curiosidade para a leitura integral do conto a fim de constatar suas hipóteses.

As atividades em torno da Conexão pelo viés afetivo e composicional, direcionavam o olhar dos estudantes para as cores que compunham a capa e para as relações de significado que estas mantinham com o conto, como também para a centralidade das imagens da capa e sua representação. Além disso, os estudantes poderiam marcar e comentar acerca de diversificadas situações que a obra poderia, possivelmente, relacionar-se com sua vida.

Em seguida, as atividades em torno dos Procedimentos de Questionamento e Inferência, enfocavam, prioritariamente, no trabalho com as habilidades de identificação de pistas textuais explícitas e implícitas, bem como na identificação do valor entonacional e inferencial de expressões verbais e de imagens. Por fim, no trabalho de Síntese pela dimensão composicional e crítica, os aprendizes foram instigados a pensar na temática central da obra por meio da análise de expressões que carregavam o tópico central de cada um dos contos trabalhados e, ainda, de recompor as cenas principais da narrativa através da reordenação das frases dadas a eles de forma aleatória para colagem dessas na sequência narrativa adequada.

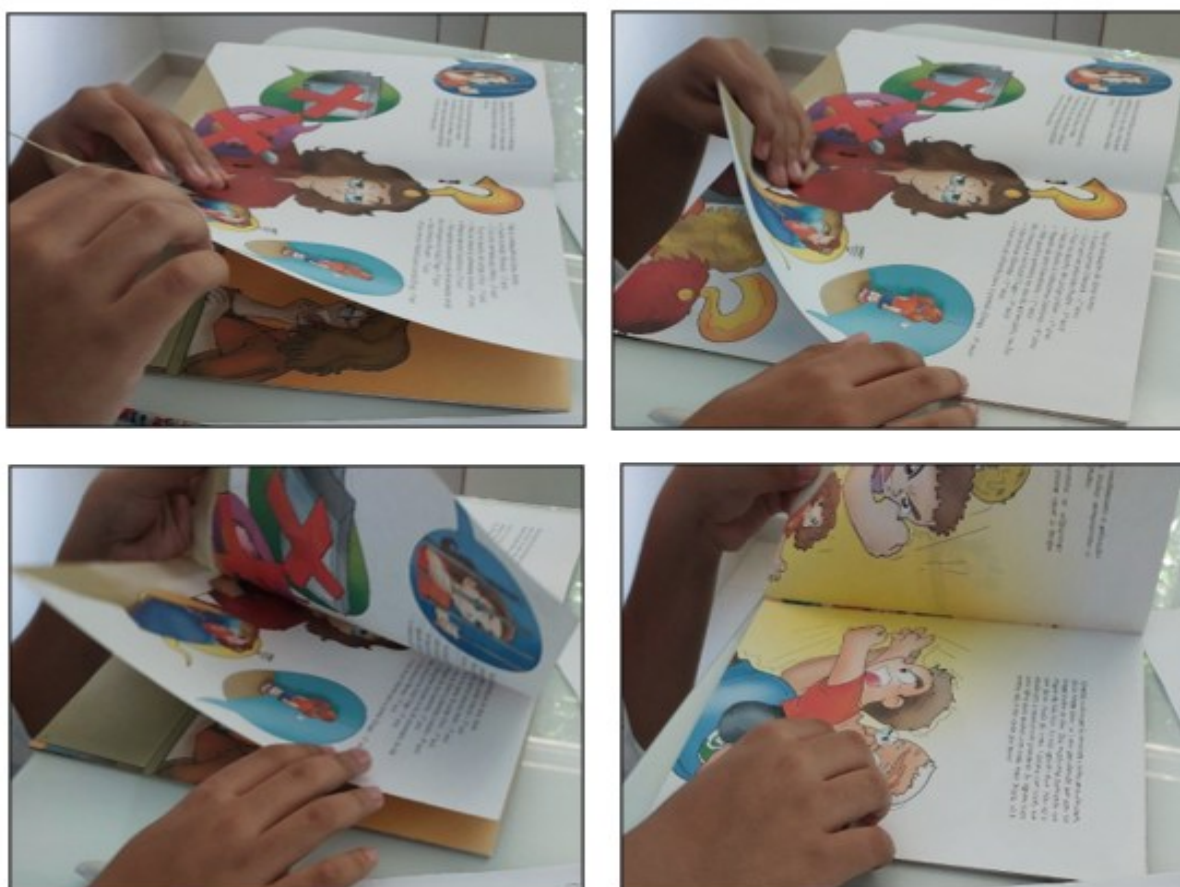
A atividade lúdica que finalizou essa oficina foi um jogo de palavras quebradas em que o estudante completava o sentido da frase e, em seguida, identificava as sílabas que formavam essa palavra e as pintava com a mesma cor formando o vocábulo. De maneira geral, podemos dizer que as atividades da Oficina 02 instigaram os estudantes ao aprendizado autônomo e, ainda, nos utilizando de uma metáfora, nessa oficina, podemos dizer que “começamos a soltar a mão de nosso estudante autista” a fim de que ele pudesse conduzir a sua própria maneira de construir os significados da leitura com os suportes visuais a ele oferecidos.

Por último, a oficina 03, dado o seu caráter de consolidação de conhecimentos ocorreu de forma diferente para cada estudante, tendo em vista que facultamos a eles a escolha de

cada um dos Procedimentos que eles gostariam de trabalhar, na sequência que eles considerassem melhor para a realização dessas atividades. Os contos trabalhados na oficina 03, escolhidos pelos estudantes foram: Brigas na escola (Fonseca, 2007), As laranjas mágicas (Shinohara, 2015b), A chuva de meteoros (Oliveira, 2016a), Na casa da fada (Shinohara, 2016), Budulê (Lucena, 2016), As aventuras de Vini e sua turma (Santos, 2016) e Toddy, o Ursinho (Reis, 2016b), cujas ilustrações da capa e a sinopse constam no Anexo C.

Ressaltamos, apenas como lembrete importante aos estudantes nessa etapa final, que o Procedimento de Antecipação deveria ser realizado no momento pré-leitura, informação essa que muito estudantes já tinham conhecimento e já a executavam de forma espontânea, conforme mostra a sequência de imagens a seguir.

Figura 21 – Execução do Procedimento de Antecipação



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As atividades constantes nessa oficina foram pensadas de maneira personalizada para cada livro, contendo suas estruturas próprias e direcionada para cada estudante em particular, tendo em vista que se almejava que cada um deles pudesse realizá-la de forma autônoma e

com pouco suporte docente. No Apêndice J, expomos apenas as atividades de A1 e A2, tendo em vista que essas já dão conta de ilustrar esse processo de individualização das tarefas.

Assim, as atividades em torno do Procedimento de Antecipação envolveram questões objetivas e subjetivas, levando os estudantes a organizarem seus pensamentos à medida que realizavam um percurso pré-leitura pela obra. Em seguida, os estudantes realizavam a leitura, ainda com a troca de turnos entre docente e discente, tendo em vista que tal procedimento simbolizava o processo dialógico construído ao longo do projeto.

Por fim, conforme dito anteriormente, cada um dos aprendizes escolhia a ficha com o Procedimento que ele queria realizar e, de forma independente, realizava a atividade cujas questões, em termos de forma e conteúdo, já eram de conhecimento dos estudantes, pois se assemelhavam a todas as realizadas nas oficinas anteriores, ou seja, a vivência das oficinas gerou um percurso cognitivo em torno dos procedimentos de leitura viável para o aluno empreender tarefas com bom grau de adequação e de autonomia. Em suma, a metáfora que poderíamos aqui utilizar seria a de que o nosso estudante autista, agora, “caminha com seus próprios pés” pois, por meio dos Procedimentos, ele já consegue construir, por si próprio, as ideias e as organiza de modo a reconhecer e mostrar todo o conhecimento adquirido.

Por fim, é importante frisar que a análise dos dados, oriundos dessas Oficinas foram analisados em caráter processual e qualitativo, em que tecemos as considerações, com base em nossos objetivos e orientação teórico-metodológica, acerca da relevância da leitura dialógica e do uso dos Procedimentos de leitura como relevantes recursos para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora de estudantes autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental conforme exporemos no tópico a seguir.

5.7.5 O momento final com os estudantes: Ecos dialógicos das relações estabelecidas com as famílias

O trabalho com os discentes aqui apresentado, trouxe reverberações importantes tanto no âmbito familiar quanto no plano pessoal dos aprendizes bem como também no plano afetivo e pessoal da docente-pesquisadora. De maneira breve, queremos aqui expor os desdobramentos finais dessa ação e a resposta advinda dos estudantes e familiares para esse empreendimento didático.

Em nosso último encontro, oferecemos aos estudantes uma singela lembrança de nossos momentos que continha livros de contos, caderno personalizado, canetas e doces e, de forma

particular, escrevemos mensagens de incentivo e de encorajamento em cartões, a fim de que os estudantes pudessem se sentir impulsionados a exercerem com autonomia e sabedoria todos os conhecimentos compartilhados em nossas interações. As imagens, a seguir, mostram esse estímulo por nós oportunizado após a execução das Oficinas do Projeto de Leitura.

Figura 22 – Momentos finais do Projeto de Leitura – docente



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

De forma inesperada, o gesto afetivo por nós criado foi retribuído por um de nossos estudantes que, de forma gentil, construiu um presente e nos ofertou no último encontro.

Figura 23 – Momentos finais do Projeto de Leitura – aprendiz



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir dessas ilustrações, queremos enfatizar a importância da afetividade no ambiente escolar e reforçar que elas promovem maior engajamento no processo de ensino-aprendizado, quando os estudantes se sentem emocionalmente apoiados e são compreendidos em suas peculiaridades. Além disso, os vínculos afetivos promovem o bem-estar dos estudantes, levando-o a superação de seus desafios próprios, garantindo ganhos expressivos em sua autonomia e nas relações interpessoais.

Concluído o projeto de leitura com os estudantes, oferecemos aos seus responsáveis um pequeno portfólio que continha fotos e trabalhos desenvolvidos por cada aprendiz. Por questões de sigilo, não serão expostas aqui as fotos dos aprendizes, mas apenas a mensagem inicial que compunha o portfólio dos discentes e algumas páginas representativas do teor do conteúdo desse material.

Figura 24 – Momentos finais do Projeto de Leitura – famílias



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Esses documentos foram enviados via mensagem de *Whats App* e, a partir dessa ação, tivemos uma resposta das famílias repleta de sentimentos de gratidão. A seguir, ilustraremos alguns desses depoimentos das famílias que se comunicaram conosco também por mensagens de *Whats App* e, ainda, por meio de um formulário do *Google Forms* por nós enviado, para que eles pudessem escrever, brevemente, sobre a importância de nossa ação para o público autista.

Figura 25 – Momentos finais do Projeto de Leitura – resposta das famílias

Qual a sua opinião sobre projetos dessa natureza voltados especificamente para crianças no Transtorno do Espectro Autista? *

Quero expressar minha mais profunda gratidão por todo o carinho, dedicação e profissionalismo com que você conduziu o projeto de leitura com nossas crianças autistas. Ver o brilho nos olhos do nosso filho a cada nova história, a empolgação ao participar e, acima de tudo, seu desenvolvimento tão lindo por meio da leitura, foi uma das experiências mais emocionantes que já vivemos como família.

Saber que ele se sentiu acolhido, respeitado e estimulado de forma tão sensível faz toda a diferença para nós. O impacto do seu trabalho foi imenso — não apenas no crescimento dele, mas também no nosso coração.

Muito obrigada por acreditar no potencial dele e por proporcionar um espaço tão especial de descoberta e encantamento.

Com todo o nosso carinho e admiração,

Qual a sua opinião sobre projetos dessa natureza voltados especificamente para crianças no Transtorno do Espectro Autista? *

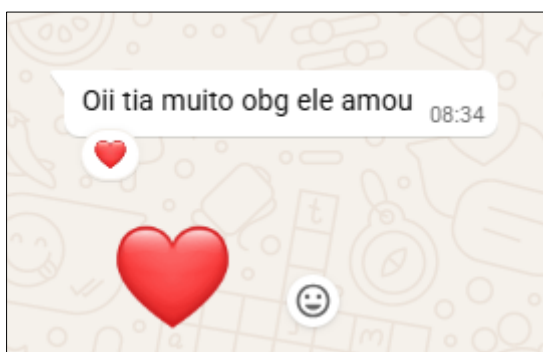
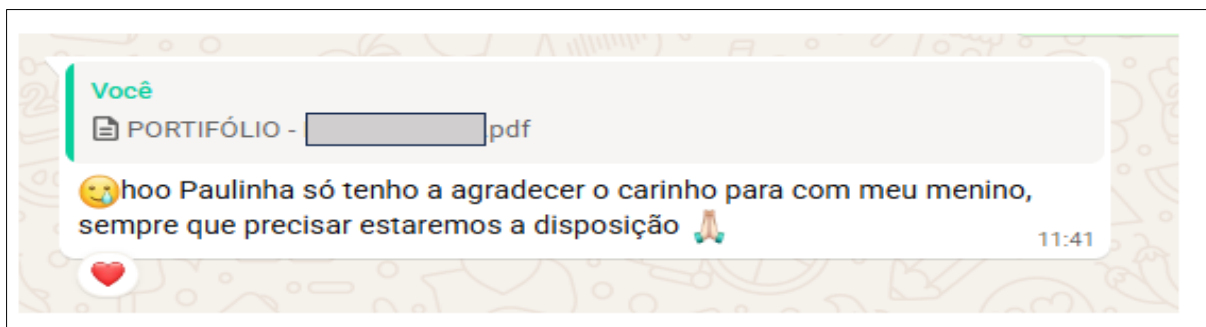
Iniciativas como essa são fundamentais porque reconhecem as necessidades específicas dessas crianças, oferecendo um espaço de aprendizagem mais acessível, lúdico e respeitoso com seu tempo, interesses e formas de se comunicar. Contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da socialização e da autoconfiança. Quando bem planejados e conduzidos com sensibilidade, como foi esse caso, eles podem gerar impactos muito positivos não só no aprendizado, mas também no bem-estar emocional da criança.

É muito importante que a escola continue investindo nesse tipo de proposta, que valoriza a inclusão de forma concreta e significativa.

Agradeço de coração por todo carinho, dedicação e empenho com minha filha no Projeto de Leitura "Uma viagem ao mundo dos contos". Foi muito especial ver o envolvimento dela com as atividades, e o portfólio preparado mostra claramente o cuidado e a qualidade do trabalho desenvolvido.

Fico muito feliz por essa oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. Pode contar comigo para responder à pesquisa é o mínimo diante de tudo que você ofereceu com tanto zelo. Gratidão.

10:57



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Por fim, é importante aqui evidenciar que essa ação trouxe ganhos em termos de experiência educacional que nos garantiu um norte para um possível desenvolvimento de novos projetos educacionais com aprendizes autistas e, além disso, nos proporcionou participar de um movimento amplo no contexto da educação inclusiva em que pudemos assegurar igualdade de oportunidades e valorização das diversidades, ampliando o desenvolvimento do potencial dos nossos aprendizes.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Teceremos a nossa análise, inicialmente, sobre os dados de caráter pessoal, emocional e comportamental, advindos das Entrevistas com os pais e do Questionário docente. Essa análise se faz necessária, tendo em vista que, no que diz respeito ao trabalho com o público autista, cada detalhe se torna relevante, na medida em que essas pessoas possuem peculiaridades que precisam não ser somente conhecidas, mas sobretudo, compreendidas e, numa situação de necessidade de atenção específica, fazem-se necessárias algumas medidas adaptativas, bem como, ações interventivas frente aos desafios enfrentados pelos estudantes com TEA.

Posteriormente à apresentação e análise desses dados que compõem o perfil dos nossos participantes, incorreremos na análise dos dados linguísticos que são advindos dos Testes diagnósticos e das Atividades desenvolvidas nas Oficinas do Projeto de Leitura.

6.1 Análise do perfil dos participantes da pesquisa

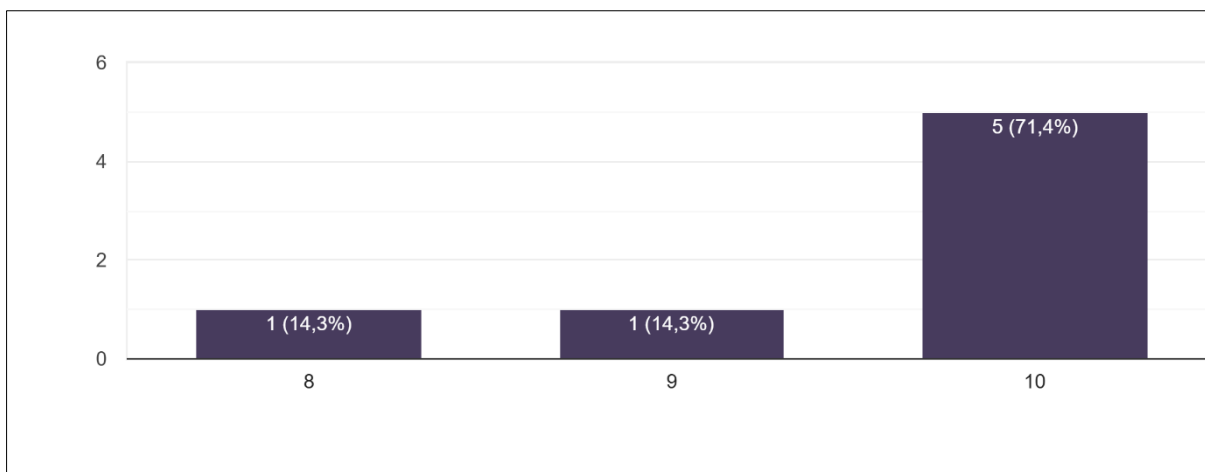
O perfil dos participantes foi construído, sobretudo, a partir das informações fornecidas por meio das Entrevistas feitas com os pais ou responsáveis dos estudantes e também das considerações tecidas pela professora de Língua Portuguesa no Questionário docente. Dessa forma, esses instrumentos nos possibilitaram conhecer, através do olhar de familiares e docente, os pontos fortes desses aprendizes, bem como suas limitações, a fim de que pudéssemos lidar melhor com as mais diversas situações, fossem elas potencializadoras ou desafiadoras para o processo de ensino-aprendizado.

Além disso, o perfil aqui delineado também foi observado por nós pesquisadoras durante os encontros e, a partir de então, pudemos constatar as idiossincrasias presentes nos indivíduos com TEA, pessoas tão singulares e únicas, com as quais tivemos ricas interações que, de certo modo, ratificaram a importância da valorização das relações dialógicas no âmbito educacional.

Na análise a seguir, apresentaremos um delineamento geral dos nossos participantes que trouxe características comuns entre eles que guiaram nossa ação interventiva, criando elos mais sólidos e nos garantiu maior clareza na decisão e na condução de nossas atividades.

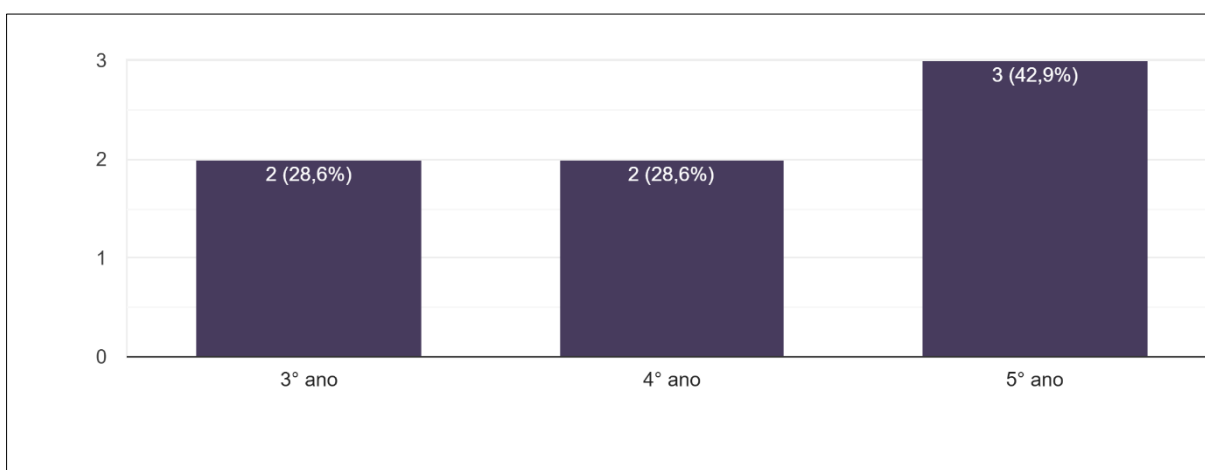
Dando início a nossa análise, apresentaremos através de gráficos a faixa etária e a série dos nossos participantes:

Gráfico 01 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Gráfico 02 – Faixa de escolaridade dos participantes da pesquisa



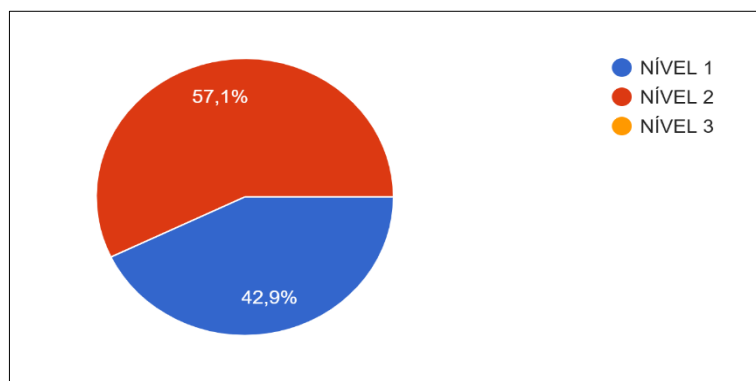
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A partir dos gráficos, pudemos perceber que a grande maioria das crianças participantes estava nas séries finais do Ensino Fundamental I, em sua maioria com 10 anos, e tais índices geraram em nós uma preocupação inicial que se pautou no fato de que esses estudantes necessitariam ter suas habilidades leitoras consolidadas, tendo em vista que se aproximaria o Ensino Fundamental II, cuja dinâmica de disciplinas e de currículo seria bem diferente e exigiria desses estudantes uma performance maior no âmbito da leitura, tendo em vista as inúmeras disciplinas que necessitariam desse pré-requisito para o seu pleno desenvolvimento.

Outra informação pertinente diz respeito ao grau de suporte de nossos aprendizes. Em nossa idealização do perfil esperado para a pesquisa, não delimitamos o nível de suporte dos estudantes, pois acreditávamos que, independentemente desse aspecto, todos poderiam se

beneficiar das atividades propostas empreendida. Assim, tivemos, em sua maioria, estudantes de nível 2 de suporte que, em geral, apresentam comprometimentos maiores na interação social e dificuldade de adaptação, necessitando de apoio consistente e substancial para a realização de determinadas demandas. Esse dado foi de grande relevância para nós, no sentido de pensarmos estratégias mais eficientes para garantir o suporte adequado às demandas desses estudantes. O gráfico a seguir mostra esses dados aqui discutidos.

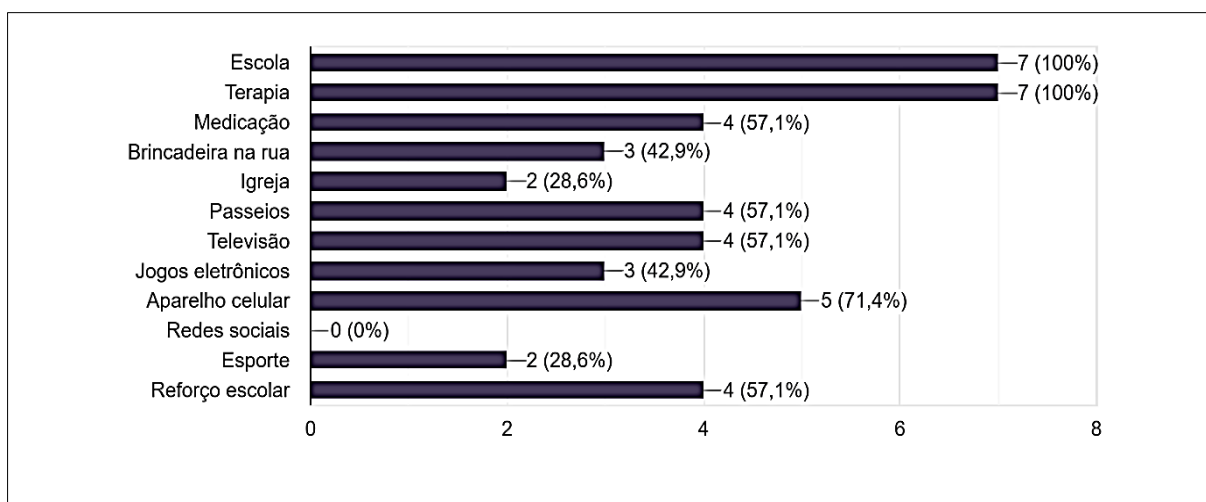
Gráfico 03 – Grau de suporte no TEA dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Outro dado importante, em nosso estudo do perfil dos estudantes, estava relacionado com a rotina de nossos estudantes em que pudemos visualizar, de certa forma, algumas ações positivas e outras que poderiam gerar uma maior preocupação no aspecto motivacional da leitura. Observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 04 – Rotina das crianças participantes da pesquisa



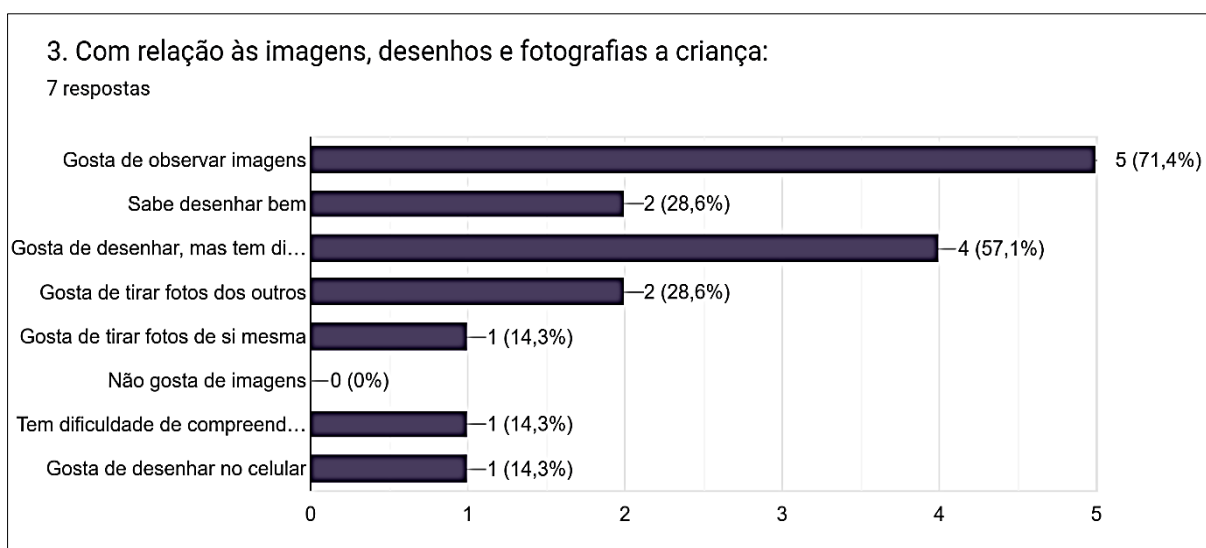
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Dentre os possíveis fatores positivos que favoreceram a interação e o trabalho com a leitura, extraídos do gráfico, temos que todas as crianças têm acompanhamento terapêutico e 04 delas têm o suporte educacional do reforço escolar para auxiliá-los nas suas demandas educacionais e comportamentais. Além disso, 04 estudantes fazem uso de medicação que auxilia também na autorregulação sensorial, motora e comportamental desses aprendizes que poderiam, sem essa intervenção, comprometerem seu aprendizado.

Entretanto, um aspecto que nos preocupou, de certo modo, foram os índices relacionados ao uso de eletrônicos: 5 estudantes fazem uso de aparelhos celulares, 4 utilizam a televisão e 3 fazem uso de jogos eletrônicos. Tal fato nos gerou certo receio porque é comum haver desinteresse pelo mundo da leitura quando indivíduos estão imersos em atividades de caráter tecnológico e virtual.

No tocante aos fatores que dizem respeito à Multimodalidade, vejamos o gráfico a seguir que contém as respostas à pergunta 3 feita na Entrevista com os pais:

Gráfico 05 – Relação dos participantes com os aspectos da Multimodalidade



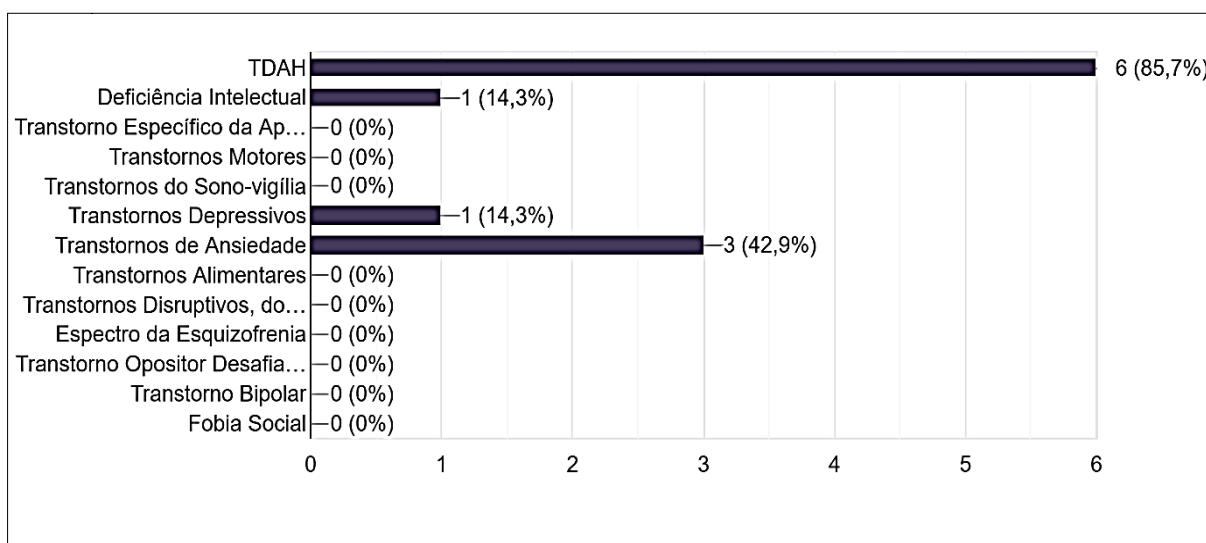
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A partir das informações acima, pudemos conceber que todas as crianças gostavam de observar imagens e também de desenhar, embora algumas tivessem dificuldades para o desenho e, aparentemente, não teriam dificuldades para entender os sentidos veiculados por meio delas. Esse fator se constituiu como positivo para o trabalho dialógico de leitura com contos infantis, na medida em que essa predileção por imagens poderia ser um fator estimulante para a leitura.

Além desse aspecto, outro dado significativo foram as informações acerca das comorbidades relacionadas ao TEA que os aprendizes possuíam. Esse fator é relevante na medida em que outros comprometimentos que não são propriamente da condição neurobiológica do autismo podem afetar a qualidade de vida e de aprendizado dessa criança.

Vejamos o gráfico a seguir que nos expõe as principais comorbidades de nossos participantes:

Gráfico 06 – Comorbidades relacionadas ao autismo

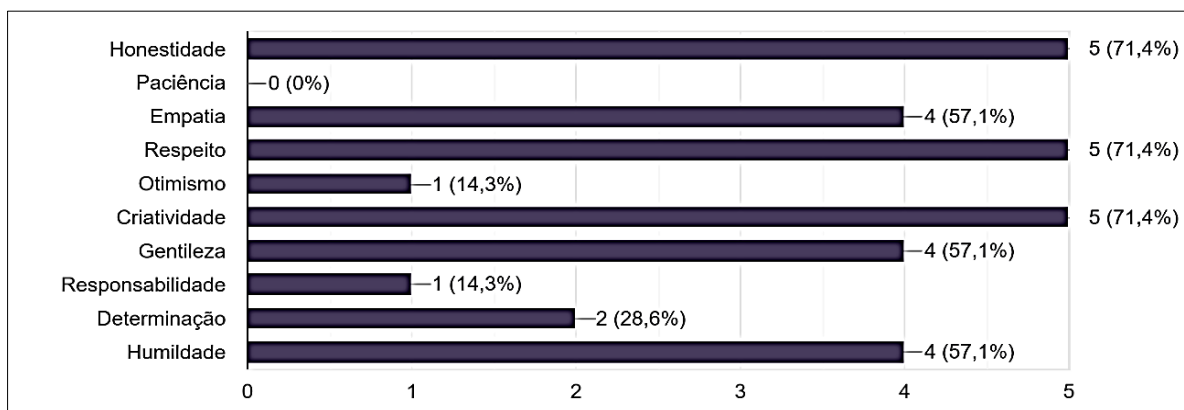


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os desafios relacionados a essas comorbidades exigem uma postura docente, muitas vezes, adaptativa e intervenções estratégicas, a fim de garantir melhor qualidade de vida e de desenvolvimento do indivíduo. Em nosso estudo, por vezes, foi necessário um trabalho que mantivesse o foco e a concentração de nossos estudantes, sobretudo os que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, ainda, desenvolvemos um trabalho mais amplo com o estudante que possuía Deficiência Intelectual (DI) que será melhor detalhado na próxima subseção que explorará as peculiaridades dos participantes da pesquisa.

Para além dos desafios, visualizamos, nos participantes da pesquisa, aspectos interessantes de conduta e de aprendizado. No que diz respeito aos traços de personalidade marcante de nossos aprendizes, foram apontados em sua maioria: honestidade, respeito e criatividade. Conforme se visualiza no gráfico a seguir:

Gráfico 07 – Traços positivos de personalidade dos participantes

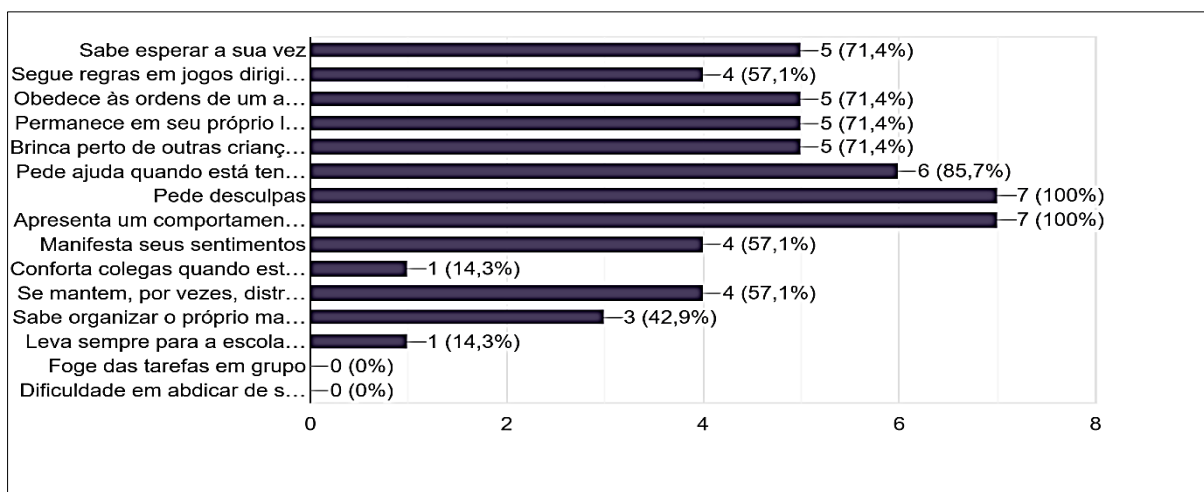


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As informações supracitadas, de fato, se manifestaram de forma muito evidente nas interações com os leitores, sobretudo, quando eles eram incentivados a emitirem opiniões sobre os personagens e sobre a narrativa, a honestidade e sinceridade eram nítidas em suas palavras, assim como também a criatividade para repensar as histórias e replicá-las, criando novas roupagens e permitindo novas nuances à história lida. No tocante ao respeito, esse se evidenciou de maneira muito autêntica nas relações com esses estudantes, que se permitiram vivenciar novas experiências leitoras, respeitando as regras e os limites estabelecidos para o momento do encontro.

Aliado a isso, em outra pergunta de coleta de dados comportamentais com a docente de Língua Portuguesa, foi apontado que os participantes em unanimidade têm “um comportamento aceitável”, ou seja, esses estudantes mantêm uma postura adequada à situação escolar, conforme se vê no gráfico que se segue.

Gráfico 08 – Aspectos comportamentais no ambiente escolar

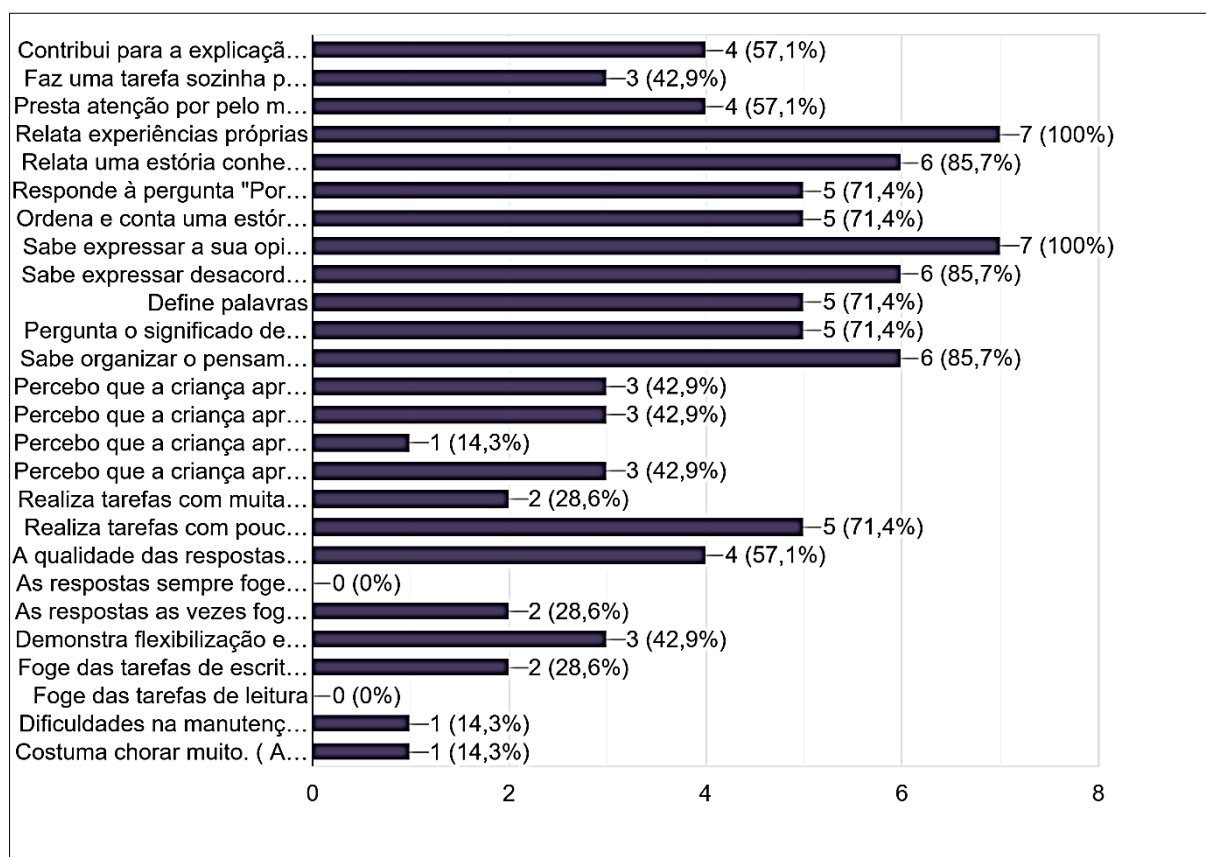


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Além disso, todos, em sua maioria, demonstraram um olhar empático, pois foi apontado no questionário que, em seu cotidiano, eles têm o hábito de “pedir desculpas”. Conforme notamos em nossa experiência, o adequado comportamento desses estudantes pode estar relacionado a um ambiente escolar acolhedor que valoriza suas capacidades e investe em seus pontos fortes, por conseguinte, em nosso projeto, pudemos observar semelhante comportamento de respeito, compromisso e vontade de aprender dos nossos estudantes, considerando que também proporcionamos a esses aprendizes autistas um lugar de fala, de acolhida e de valorização de suas aptidões.

Por fim, no tocante aos aspectos de aprendizagem, pudemos constatar que grande parte das crianças “Sabe expressar sua opinião e relata experiências pessoais” que são habilidades de grande valia quando se pretende um trabalho com leitura pela perspectiva dialógica. Vejamos essas e outras informações importantes no gráfico a seguir:

Gráfico 09 – Aspectos de aprendizado no ambiente escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Além dessas informações importantes, o fato de grande parte dos aprendizes “saber organizar seu pensamento” e de “realizar atividades com pouca ajuda”, nos apontava para

uma direção de um trabalho didático de aperfeiçoamento dessas habilidades e não propriamente de trabalho em torno de um déficit, que seria bem comum nas crianças autista, sobretudo as de nível 2 de suporte, que necessitam de apoio substancial, além de que envolve também as questões de disfunção executiva que é bem comum nesse público.

Na nossa investigação, apenas algumas crianças manifestaram dificuldade de organização do pensamento e precisaram de maior suporte na realização das tarefas, pois apresentavam comportamento hiperfocado que os impedia de se conectar melhor com as narrativas lidas e alguns tinham comprometimentos sensoriais e emocionais mais evidentes que os impedia de progredir e de se envolver mais com a leitura e organização de ideias. Importante frisar que, em nossa relação com as crianças, nenhuma delas apresentou comportamentos disruptivos sérios, apenas algumas tentativas de fuga das demandas de leitura mais exigentes.

Com relação às características peculiares de cada participante, optamos por criar uma tabela com as principais informações desses estudantes que se encontra no Apêndice M, como um instrumento norteador de nossa interação com esses aprendizes. Tal instrumento era por nós utilizado cotidianamente como um material de consulta sempre que precisávamos gerenciar uma situação específica ou rememorar aspectos desses estudantes que pudessem fortalecer nosso vínculo ou mantê-lo engajado nas atividades leitoras de nosso projeto. O esboço do perfil em questão enfatizou as singularidades próprias do Transtorno do Espectro Autista de cada um dos indivíduos da nossa pesquisa, visando uma individualização e particularizações importantes que valorizaram e oportunizaram relações mais autênticas com esses indivíduos.

O perfil individual dos estudantes com TEA se faz pertinente na medida em que quanto mais se conhece seu aprendiz, em seus aspectos comportamentais e atitudinais, melhor será o processo de aproximação e interação com eles. Além disso, o perfil individual dos estudantes nos proporcionou uma postura mais humana e empática que nos fez administrar, de forma tranquila, as situações que nos impuseram algum impasse na conexão com esses estudantes e, ainda, nos auxiliou na mediação de conflitos e distrações e nos proporcionou elaborar práticas de acolhimento pautadas nas características únicas de cada um dos indivíduos.

Dessas observações de caráter mais individual, é necessário aqui apontar algumas que nos chamaram mais atenção durante todo o processo de aplicação de nosso projeto que nos fizeram, em alguns momentos, reorientar nossa postura didática em relação a cada um dos estudantes, assim vamos pontuar peculiaridades relevantes de cada estudante:

A1

- Estudante que demonstrava certa inquietude em seu comportamento;
- As atividades eram respondidas de forma rápida;
- Bastante sorridente, animado e receptivo;
- Leitura fluente e rápida;
- Grande interesse por astronomia.

A2

- Estudante tímida e retraída;
- Tinha vergonha de sua dicção deficitária por conta da língua presa;
- Bastante engajada com a leitura e com as atividades sem distrações aparentes;
- Leitura fluente e com adequado ritmo;
- Grande interesse por literatura e arte.

A3

- Demonstrou ser bem comunicativo, receptivo e gostava de falar de aspectos pessoais;
- As atividades eram respondidas de forma lenta e com constante mudança de foco;
- Apresentava constantes episódios de fuga da leitura para tecer comentários sobre séries e filmes de sua preferência;
- Bastante carinhoso e receptivo;
- Leitura fluente e entusiasmada, apesar de se distrair facilmente;
- Grande interesse por livros.

A4

- Estudante tímido e retraído;
- Muito fluente nos temas que eram do seu interesse como datas e jogos de internet;
- Leitura fluente e com adequado ritmo;
- Interrompia, com frequência, as perguntas e a leitura para tecer comentários sobre suas datas e épocas históricas, seu assunto de grande interesse;
- Concentração baixa em relação à leitura, pois não focava no texto.

A5

- Estudante receptivo e sorridente;
- Tinha grande interesse em jogos de internet;
- Leitura com baixa fluência e ritmo lento;
- Expressou que tinha dificuldade de leitura, porque tinha DI;
- Baixa concentração em relação à leitura, pois perdia o foco no texto para falar de jogos eletrônicos, seu grande interesse;
- Com esse estudante, ampliamos o número de oficinas para melhor consolidação dos conhecimentos.

A6

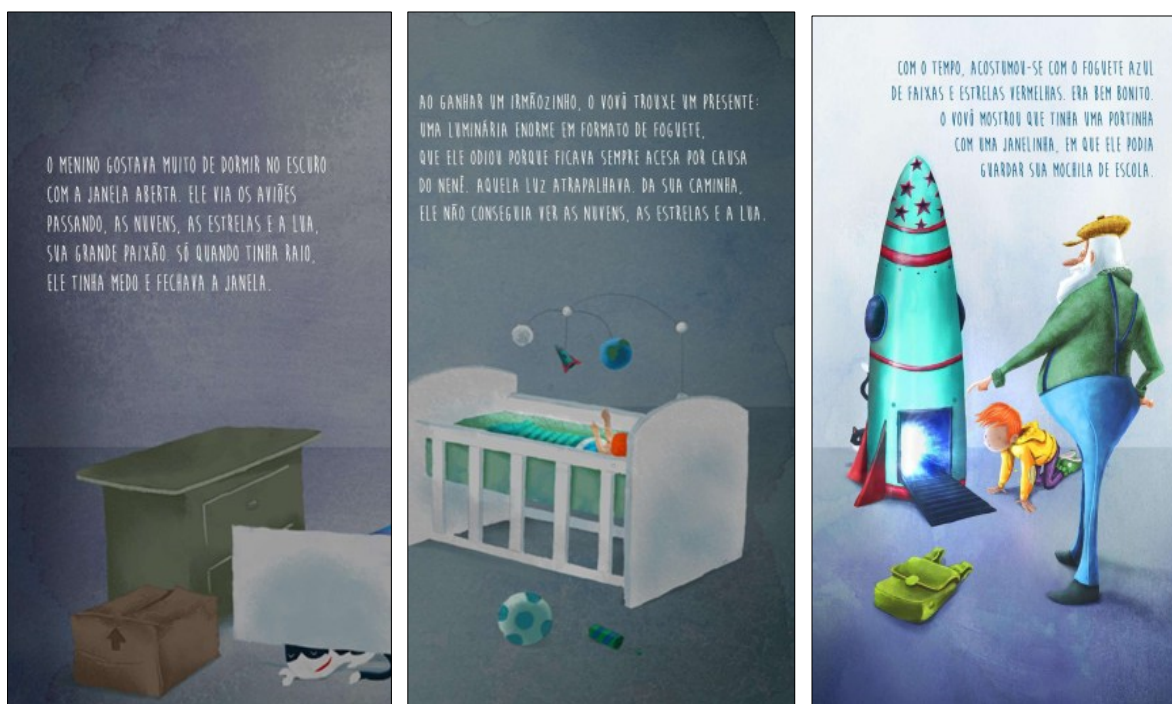
- Demonstrou ser bem comunicativo e engajado com seus estudos;
- Tinha grande interesse por *legos*;
- Leitura com boa fluência e ritmo adequado;
- Sempre relacionava trechos da história com sua vida;
- Concentração boa em relação à leitura, mas sua hipersensibilidade auditiva o impedia de uma maior concentração;
- Fazia uso de abafadores auriculares.

A7

- Demonstrou ser bem comunicativo e receptivo;
- Bastante inquieto e tinha episódios de fuga das atividades;
- Leitura com boa fluência e ritmo adequado;
- Sempre relatava fatos de sua vida;
- Concentração boa em relação à leitura, mas às vezes, incorria em mudança de foco;
- Demonstrou muito apego à pesquisadora e se frustrava quando o encontro não era com ele.

É preciso ainda aqui falar sobre o perfil leitor desses aprendizes e para isso, vamos nos utilizar dos testes de fluência aplicados com cada um dos estudantes, em que foi solicitado que eles lessem as seguintes páginas do livro “O menino e o foguete” (Paiva 2016), apresentadas a seguir que continham, em média, 120 palavras e, em seguida, apresentaremos, por meio de um quadro, os dados de cada um dos estudantes.

Figura 26 – Páginas destinadas ao Teste de Fluência



Fonte: Paiva (2016)

Tabela 04 – Resultado do Teste de Fluência

Aprendiz	Série	Palavras por minuto	Parâmetro com base em (Oliveira, 2024)	Padrão de Avaliação da Pesquisadora
A1	3º ano	120 palavras	90 a 110	adequada
A2	5º ano	85 palavras	130 a 140 +	satisfatório
A3	4º ano	95 palavras	110 a 130	satisfatório
A4	4º ano	82 palavras	110 a 130	satisfatório
A5	5º ano	36 palavras	130 a 140 +	crítico
A6	5º ano	90 palavras	130 a 140 +	satisfatório
A7	3º ano	90 palavras	90 a 110	adequada

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

De acordo com os parâmetros previstos por Oliveira (2024), pode-se dizer que grande parte dos estudantes se encontrava dentro dos padrões esperados ou em um nível bem próximo, com ressalvas apenas para A6 que, de fato, tinha grandes comprometimentos em torno da leitura de textos, tanto que, em suas escolhas dos livros do projeto, priorizou os títulos que possuíam menos páginas e cujas letras eram maiores.

Findamos assim, a análise dos dados advindos das Entrevistas e Questionários e, ainda, do teste de fluência leitora, contido no Teste de Sondagem, que nos permitiram conhecer as barreiras que poderiam impossibilitar um trabalho educacional mais produtivo, bem como os pontos fortes desses indivíduos nos quesitos cognitivos, de personalidade e de perfil leitor que

se tornaram para nós como aliados no processo educativo e potencializadores do aprendizado, proporcionando um encontro frutífero e prazeroso com cada criança.

6.2 Análise das atividades à luz dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso

A partir da matriz construída para o desenvolvimento de nossa ação didática, iremos analisar à luz dos princípios da Teoria Dialógica do Discurso, como essas categorias foram trabalhadas com nossos estudantes durante a leitura de seus contos e de que forma elas impulsionaram o processo de compreensão leitora dos discentes autistas.

Conforme mencionado anteriormente, nos utilizaremos de exemplares da Atividade de Sondagem e das Atividades das três Oficinas de Leitura com o intuito de ilustrarmos o processo da ação didática implementada.

6.2.1 Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional

AÇÃO DIDÁTICA: Ativação dos conhecimentos prévios do leitor e incentivo das relações dialógicas leitor-obra.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: Dialogismo

Exotopia

Enunciado concreto

As atividades em torno desse procedimento enfocaram, sobretudo, sobre as relações dialógicas iniciais em que, por meio da análise composicional dos elementos verbo-visual da capa e da contracapa do livro, o estudante pudesse estabelecer elos entre esses elementos e os aproximasse de suas próprias vivências e conhecimentos de mundo. Dessa forma, numa visão exotópica (Bakhtin, 2011), o estudante projetava sua visão para o mundo do outro que se abria frente a ele e, ao estabelecer uma ponte de sentido com o objeto observado, reprojeta o olhar para dentro de si, criando um elo afetivo com esses elementos e impulsionado as primeiras conexões com a obra a ser lida.

Além disso, nos propusemos a cada encontro falar sobre a constituição própria do gênero discursivo conto infantil, sempre fazendo menção aos seus elementos narrativos, bem como às composições verbais e imagéticas que se constituíam como um todo repleto de sentido que se enlaçavam, a fim de transmitir uma ideia pretendida. Nesse contexto, os estudantes iam se aproximando, a cada livro lido, da estrutura própria desse gênero e do

“projeto de dizer” (Bakhtin, 2016) que configura o enunciado concreto dessa natureza, ou seja, as atividades estavam sempre enveredando para a descoberta da intenção discursiva que cada conto se propunha a comunicar.

No tocante ao contexto de produção, incentivávamos os leitores à busca pelas informações acerca do autor e do ilustrador para que os aspectos de vida e de produção desses pudessem ser conhecidos e relacionados também, quando possível, com as vivências dos estudantes.

Procederemos, agora, a análise de algumas das atividades que empreendemos com foco nesse procedimento, iniciaremos pela Atividade de Sondagem em que apresentamos os dados iniciais desses estudantes e, em seguida, os dados das atividades advindas das Oficinas e de que forma as categorias em análise foram visualizadas nesses encontros e os modos pelos quais elas foram se consolidando ao longo da aplicação do trabalho.

a) A Atividade de Sondagem

O exercício de sondagem nos apresentou que os estudantes conseguem realizar pequenas conexões com os elementos que compõem a capa dos livros, entretanto, não conseguiam definir com maior riqueza de detalhes esses aspectos. Acreditamos que, provavelmente, não estavam acostumados a esse tipo de abordagem com o livro em que, antes da leitura, se reflete acerca dos elementos composicionais de uma capa e sua relação com seu cotidiano.

Assim, na primeira questão do teste diagnóstico, solicitamos a análise da capa do livro lido “O menino e o Foguete” (Paiva, 2016), atividade feita de forma oral, em que pedimos aos estudantes que relacionassem com algo visto ou vivido e apresentassem, com base apenas na observação da capa, hipóteses para a leitura que iríamos empreender. Assim, obtivemos as seguintes respostas dos estudantes participantes:

Quadro 8 – Procedimento de Conexão – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes

A1 - Não relacionou com nenhum aspecto de sua vida e nem do mundo, inicialmente, mas depois mencionou que a capa lembrava a Lua e as constelações sem fornecer maiores detalhes.

Hipótese de leitura: “Vai falar sobre o espaço”
--

A2 - Falou sobre uma cena do livro “O pequeno príncipe” que ela já tinha lido.

Hipótese de leitura: “Vai falar sobre galáxia e um sonho do menino”
--

A3 – O estudante falou que lembrou de uma aula de campo ao Planetário de Fortaleza. Hipótese de leitura: “Um menino viajando para o espaço”
A4 – Não relacionou com nenhum aspecto de sua vida e do mundo. Hipótese de leitura: “O menino que vai ao espaço e ele tem 12 ou 13 anos”
A5 – Lembrou de um personagem “Ghost Face”, mas não explicou e não relacionou com a obra. Hipótese de leitura: “Um menino que gosta de foguete”
A6 – Mencionou que sempre vê nos desenhos animados os foguetes decolando. Hipótese de leitura: “O menino vai ver um foguete”
A7 – Falou sobre uma série “Larvas em Marte”, porém não forneceu detalhes. Hipótese de leitura: “Levar o menino para a Lua”

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Conforme se nota, no tocante às relações dialógicas com a obra, apenas A2 realizou conexões mais abrangentes com a obra, apresentando aspectos de um outro livro lido e enfocando uma cena específica em que essa relação se firmou. A estudante também incorreu em um levantamento de hipóteses mais detalhado, invocando termos como “galáxia”, associado à ideia contida na ilustração e trazendo novos vocábulos como “sonho”, relacionando com o mundo que poderia estar presente na narrativa que ela ainda iria ler.

De maneira geral, percebemos, então, que os estudantes conseguiram, minimamente, estabelecer essas relações a partir do contato inicial com a capa do livro, porém as respostas foram vagas e imprecisas, não estabelecendo conexões mais precisas com o conto. Visualizamos esse fato nas respostas de A1, A3, A6 e A7 que apresentaram um vocabulário compatível com o mundo que se apresentou, por meio da capa do livro em questão, tais como: “Lua, constelações, Planetário, foguetes e Marte”. Assim, o uso desses vocábulos pelos estudantes nos mostrou que as relações temáticas com a obra foram estabelecidas e que os discentes conseguiram fazer um breve levantamento de conhecimentos prévios para a leitura. Ainda com relação à análise das respostas desses estudantes, pudemos perceber que as hipóteses de leitura também continham termos do mesmo campo semântico das palavras apresentadas anteriormente, entretanto, não havia um delineamento mais abrangente dessas perspectivas de leitura apontada por eles, ou seja, as hipóteses se resumiam à reprodução de palavras que eram vistas literalmente pelas imagens que compunham a capa e pela expressão verbal contida no título da obra.

Dando continuidade a essa análise, temos ainda, um estudante que não estabeleceu nenhuma relação de dialogia temática ou de vivência com a obra como no caso de A4 e, ainda, um aluno cujas associações não mantinham nenhuma relação de sentido com o que estava sendo explorado na composição verbo-visual da capa que é o caso de A5. Soma-se a isso, que as projeções dos dois estudantes em questão se limitaram também a reproduzir de

maneira literal o que a imagem da capa apresentava, assim como os demais estudantes analisados anteriormente.

Entendemos, a partir desse teste inicial, que grande parte dos estudantes não revelaram possuir a habilidade de estabelecer conexões de sentido e de vivências pessoais mais expressivas com a obra. Dessa forma, o processo dialógico que pressupõe ir até o mundo do outro e retornar enriquecido do que esse outro tem a me comunicar, gerando novos aprendizados e novas respostas à minha própria vivência, conforme aponta Bakhtin (2011), não fluiu de maneira a gerar novos pontos de vista sobre esse outro e sobre o próprio eu, ou seja, era necessário que essa relação fosse melhor compreendida pelos nossos aprendizes e que esses se sentissem encorajados a expressar esse mundo de relações.

Levando-se em conta a questão alteritária da linguagem, assentada nos pressupostos de Bakhtin (2011), pela qual construímos todo sentido para nossa vida em constante dinâmica de interação com as percepções alheias, notamos que o olhar exotópico que era requerido dos nossos aprendizes ao analisar a composição da capa do livro resultou em uma atitude discente que conseguiu de maneira sutil uma identificação de caráter emocional e pessoal com a obra e, após o retorno a si mesmo, essa experiência não se amplificou da forma esperada, tendo em vista que o olhar para dentro de si não alcançou a expressividade verbal necessária para demonstrar que o “seu estar mundo” passa pelo princípio da percepção do horizonte alheio. Assim, essa experiência precisava ser direcionada de modo que os estudantes pudessem produzir novos sentidos por meio da imersão no espaço do outro para que essa compreensão resultasse em produção de conhecimento.

Por fim, no que diz respeito às questões próprias do enunciado concreto e de seus elementos constitutivos (Bakhtin, 2016), visamos, através dos itens “e” e “f” da última questão da nossa atividade diagnóstica, entender de que forma os estudantes compreendiam as relações multimodais que compõem o gênero conto infantil. Queríamos saber em que medida os aprendizes compreendiam as relações de continuidade entre o verbal e o visual para o estabelecimento dos elos de sentido que é uma característica marcante desse gênero discursivo que se propõe, por meio de uma linguagem simples, curta e objetiva ajudar os pequenos leitores a pensar sobre situações e experiências de vida.

A seguir, apresentaremos as perguntas feitas na atividade de sondagem e as respostas orais de cada aprendiz:

Quadro 9 – Procedimento de Conexão – Teste de Sondagem – Questão 05 – Respostas dos aprendizes

e. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você? f. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião?	
APRENDIZES	RESPOSTAS PARA OS ITENS “e” e “f”
A1	e. Incrível. Sim, têm relação com a história. f. É a parte mais importante do conto.
A2	e. Legais. Elas têm relação e gostei dos detalhes e da paleta de cores. f. Para ter foco e compreensão.
A3	e. Bonitas, só não mostram a Via Láctea f. Para mostrar aos <u>infantis</u> mais inteligência.
A4	e. Bem legais, mas faltaram as linhas de contorno f. Aumentar a leitura
A5	e. Incrível f. Não sei dizer
A6	e. Legais f. Não sei responder
A7	e. Incrível e tem sim relação com a história f. Para saber o que estava acontecendo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Essa atividade nos apresentou uma visão geral do que os estudantes pensavam acerca das relações verbo-visuais que compõe o gênero discursivo conto infantil que é a questão da existência de uma relação de sentido entre imagem e texto verbal, que, de acordo com Callow (2020), envolve significados equivalentes, complementares ou até mesmo divergentes, referendando a importância delas para a construção dos significados da narrativa. Assim, nas respostas de A2 e A7, pudemos perceber que eles, apesar de não expressarem com clareza seus posicionamentos, conseguiram expressar a existência dessa relação e a função das imagens para auxiliar no processo de construção de sentidos na narrativa (“compreensão”), para engajar e motivar a leitura (“foco”) e para estabelecer a ideia de um *continuum* (Serafim, 2017) entre texto verbal e imagético que se estabelece no fluir da narrativa (“saber o que está acontecendo”).

De igual maneira, A3 e A4 apresentaram que as imagens podem impulsionar o processo de compreensão no tocante ao alcance de uma maior apropriação das ideias do texto (“aumentar a leitura”) bem como de, na relação dialógica que se estabelece, gerar novos conhecimentos (“mostrar aos infantis mais inteligência”). Importante destacar que expressões como as utilizadas pelo aprendiz A1 (“É a parte mais importante do conto”) são muito comuns, pois as crianças tendem a encontrar nas imagens um suporte de sentido para aquilo que muitas vezes não ficou muito claro no texto verbal.

De fato, os estudantes revelaram possuir certo conhecimento das características básicas desse gênero discursivo, tendo em vista que, nessa faixa de escolaridade, eles têm bastante contato com esse tipo de literatura em que, por vezes, é feito um trabalho de leitura, pautado apenas na resolução de uma atividade, comumente chamada de “Ficha de Leitura”, produzida, muitas vezes, pela própria editora. Desse modo, apesar da forma simplória com que é tratado o livro de literatura na escola, os estudantes conseguem se apropriar de algumas características composicionais desse gênero, reveladas nas respostas dadas.

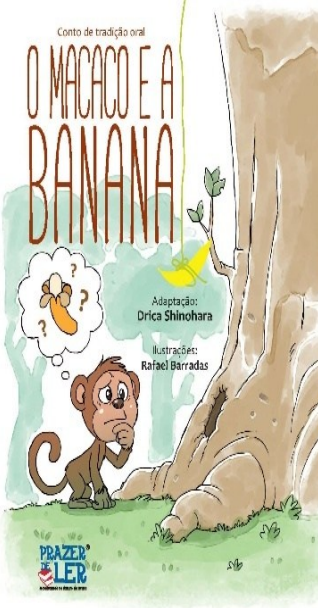
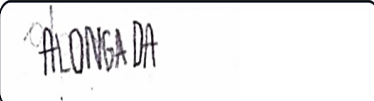
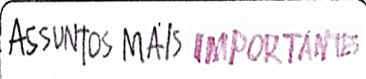
Prosseguiremos agora com a exposição e análise dos dados advindos das atividades das Oficinas de Leitura e de que maneira as categorias discursivas aqui pretendidas foram trabalhadas, enfocando o progresso dos estudantes no desenvolvimento do Procedimento de Conexão.

b) As Oficinas do Projeto de Leitura

Conforme mencionado na descrição das oficinas, nos dedicamos a trabalhar de maneira individual cada procedimento de leitura, a fim de explicitar de maneira mais precisa as posturas e atitudes leitoras que os estudantes deveriam ter como base para empreender uma leitura com maior clareza dos sentidos e das relações discursivas que se estabelecem. Assim, ao analisar a capa do livro, direcionávamos o olhar dos nossos aprendizes para alguns aspectos composicionais, visando estabelecer conexões com suas próprias vivências e com os aspectos do mundo, bem como ativar conhecimentos prévios acerca das temáticas que se abriam frente à estrutura verbo-imagética da capa.

Desse modo, traremos alguns exemplos que ilustram a relevância de desenvolver atividades em que se direciona o olhar da criança autista para a visualização de aspectos que ajudam a construir sentidos para o que ela vê e lê. A imagem a seguir é um recorte da análise de A3 para a capa do livro “O macaco e a banana” (Shinohara, 2015a) que trazemos aqui também para entendemos melhor essa visão do estudante.

Figura 27 – Procedimento de Conexão – Oficina 01 – Análise de A3

01. Cores marcantes na capa: 	Elas simbolizam 	
02. O formato das letras do título e subtítulo é... 	e representam... 	
03. A imagem em destaque é: 	Ela nos traz informações sobre: 	

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

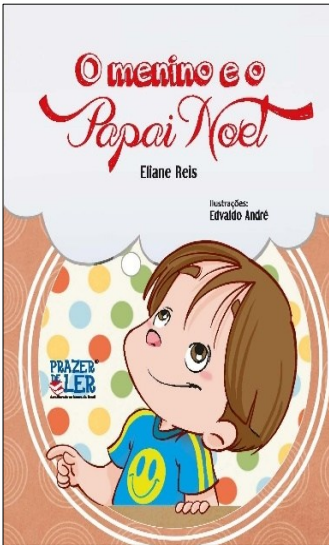
Fonte: Shinohara (2015a)

Como se pôde visualizar, o estudante conseguiu analisar e fazer uma correlação entre as cores e os seus significados na obra, bem como encontrou no formato das letras do título uma relação de sentido com os termos e vocábulos que compõem o título da obra. Além disso, ao direcionar sua visão para a questão da centralidade da imagem, conseguiu vislumbrar os elementos de maior relevância para a narrativa.

Na perspectiva do movimento exotópico, A3 não só dirigiu o olhar para tentar enxergar com os olhos do outro como também se apropriou de elementos que lhe foram apresentados e os utilizou para a exteriorização de sua visão e do conhecimento que adquiriu nessa vivência dialógica com a capa do livro. Posto isto, pudemos conceber que o estudante entrou numa relação de empatia com a obra e conseguiu ver axiologicamente o mundo do outro, transformando, ao retornar a si, sua maneira de se expressar e de se comunicar (Bakhtin, 2011).

No tocante aos aspectos das relações dialógicas que podem se estabelecer apenas pela análise da capa do livro, trouxemos um recorte interessante do aluno A6 e suas conexões afetivas com a obra “O menino e o Papai Noel” cuja capa também apresentamos a seguir.

Figura 28 – Procedimento de Conexão – Oficina 01 – Análise de A6

04. Ela me faz lembrar de algo da minha vida... <i>Eu também fico ansioso a espera de um presente</i>	
05. Ela me faz lembrar de alguma coisa que eu já vi antes... (pode ser um lugar, uma pessoa, uma situação, uma época, um livro lido, um filme visto...) <i>Filme de natal</i>	

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

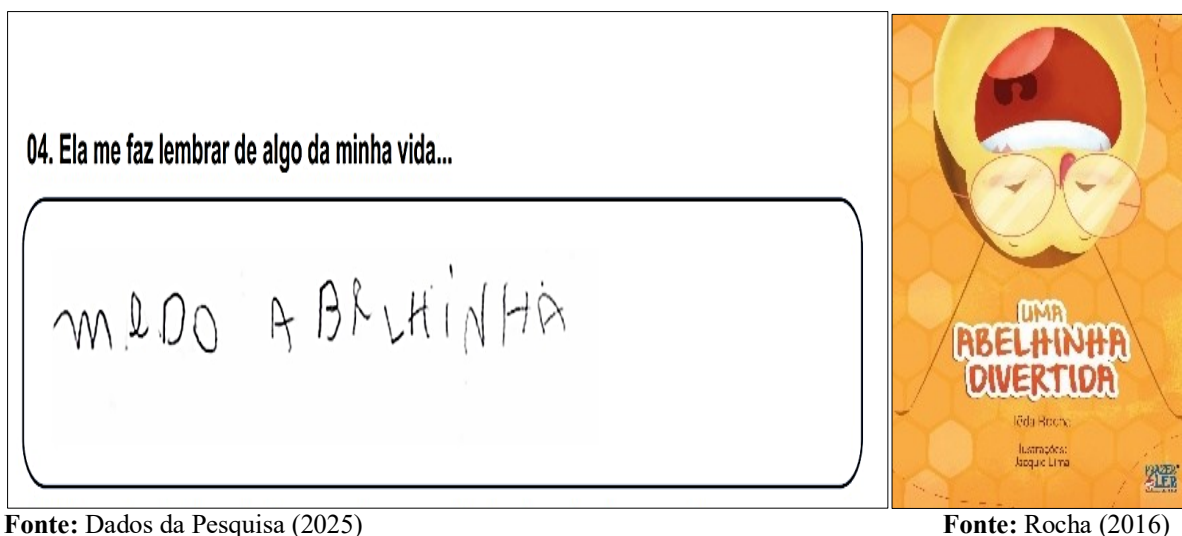
Fonte: Reis (2016a)

A partir da visão do estudante, pudemos constatar que ele realizou mais do que uma observação composicional da imagem da capa, pois ele conseguiu explorar o estado emocional da personagem retratada na capa e, numa relação empática, projetou essa sensação para o seu próprio eu. Tivemos assim, a partir das ideias apresentadas pelo estudante, um processo que resultou em um acréscimo de visão de consciência de si mesmo (Bakhtin, 2011), o que reflete, exatamente, o movimento exotópico em que o meu eu, munido do olhar do outro e com o excedente de visão que este me proporcionou, retorno a mim mesmo e atualizo minha maneira de pensar sobre mim mesmo e sobre o mundo.

Por fim, o aprendiz trouxe um conhecimento de mundo acerca da temática do Natal que se abriu frente a ele e expôs que o livro possuía uma estreita relação com os filmes de Natal tão comuns nos meses finais do ano. Assim, os aspectos emocionais, comportamentais e sociais que relacionam o livro com os filmes de Natal, apontados pelo aprendiz, nos mostraram que eles se constituem como elementos em relação de interdiscursividade (Fiorin, 2006, p. 181) ou seja, não foi apontada apenas a questão temática que os une, mas todo um contexto extraverbal que os situa nas relações discursivas da linguagem.

Ainda sobre o trabalho com as relações interdiscursivas, interessa-nos trazer a pequena reflexão de A5, ao discorrer sua análise em torno da capa do livro “Uma abelhinha divertida” cuja ilustração acompanha o comentário do estudante.

Figura 29 – Procedimento de Conexão – Oficina 01 – Análise de A5



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Fonte: Rocha (2016)

O estudante A5, ao escrever a palavra “medo”, trouxe, após dirigir o seu olhar para a apreciação da capa, a demarcação de um sentimento próprio que vai de encontro com a ideia veiculada na capa do livro. A ilustração nos mostra uma visão lúdica e afetiva, relacionada com a imagem da abelha, no entanto, o estudante, trazendo à tona as suas vivências, expressa uma noção diferente da imagem vista, ou seja, ele estabelece uma posição de refutação da ideia apresentada pelo conto. Aqui reside uma importante reflexão acerca do dialogismo que se pauta na atitude valorativa, ou seja, a visão desse outro não se dá de forma passiva, pois sempre será uma visão ativa e intersubjetiva em que pode haver ou não a identificação com o mundo do outro, tendo em vista que ocupamos lugares únicos e irrepetíveis na teia discursiva (Bakhtin, 2016).

As questões acima ilustradas, fizeram parte da Oficina 01 (ver Apêndice I) em que empreendemos um trabalho, pautado na descrição minuciosa do Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva. Nas oficinas 02 e 03 (ver Apêndices J e K), o trabalho se tornou mais prático e explícito e se centrou na manifestação oral dessas relações discursivas do estudante com a obra. Assim, direcionamos mais especificamente esse olhar do estudante para as situações vistas ou vividas por meio de questões objetivas e claras em que o aprendiz pensaria em vários aspectos possíveis com os quais ele poderia estabelecer conexões. Além disso, investimos na definição dos prováveis mundos visualizados nas narrativas e os fizemos refletir acerca da inserção das histórias nos seus mundos próprios. As questões foram elaboradas da seguinte forma:

Figura 30 – Procedimento de Conexão – Oficina 02

e. RELAÇÃO COM A MINHA VIDA E O COM O MUNDO

() já vi um lugar parecido com o da capa

() já vi um personagem como esse

() já vi um filme sobre o mesmo personagem

() já li um livro desse mesmo autor

() já vivi uma situação parecida com essa

() já vi um assunto parecido com esse

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Figura 31 – Procedimento de Conexão – Oficina 03

03. A capa do livro me faz lembrar de algo que eu já vi:

	Em um outro livro ou numa revista
	Em um filme, série ou desenho animado
	Na televisão
	Na internet
	Na minha rua
	Na minha escola
	Na minha casa
	Outra situação: _____

04. A capa do livro nos apresenta um assunto voltado para o mundo do(a):

	Aventura		Violência		Imaginação		Fenômenos
	Suspense		Infância		Magia		Diversão

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Aqui trouxemos apenas a forma como ampliamos as ações discentes em torno do procedimento da Conexão e enfatizamos que a inserção de questões com opções a serem analisadas os encorajou a pensar mais sobre essa dialogia que se estabelece de início com a capa do livro. Por conseguinte, tivemos diversificadas situações apontadas pelos aprendizes que se relacionavam de maneira direta com cada um dos livros lidos pelos estudantes, ampliando os horizontes do pensar e aproximando as leituras das narrativas com suas vivências pessoais e sociais. Vejamos alguns exemplos das relações apontadas pelos estudantes e percebemos como se ampliaram as relações estabelecidas por eles.

Figura 32 – Procedimento de Conexão – Oficina 02 – Análise de A1, A2, A4 e A5

A1 – Conto: Aprendiz de Mágico

e. RELAÇÃO COM A MINHA VIDA E O COM O MUNDO

() já vi um lugar parecido com o da capa

() já vi um personagem como esse

() já vi um filme sobre o mesmo personagem

() já li um livro desse mesmo autor

() já vivi uma situação parecida com essa

☒ já vi um assunto parecido com esse

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A2 – Conto: Na casa da Fada

e. RELAÇÃO COM A MINHA VIDA E O COM O MUNDO

() já vi um lugar parecido com o da capa

() já vi um personagem como esse

() já vi um filme sobre o mesmo personagem

() já li um livro desse mesmo autor

() já vivi uma situação parecida com essa

☒ já vi um assunto parecido com esse

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A4 – Conto: A Princesa e a ervilha

e. RELAÇÃO COM A MINHA VIDA E O COM O MUNDO

() já vi um lugar parecido com o da capa

() já vi um personagem como esse

() já vi um filme sobre o mesmo personagem

☒ já li um livro desse mesmo autor

() já vivi uma situação parecida com essa

() já vi um assunto parecido com esse

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A5 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte

e. RELAÇÃO COM A MINHA VIDA E O COM O MUNDO

() já vi um lugar parecido com o da capa

☒ já vi um personagem como esse

☒ já vi um filme sobre o mesmo personagem

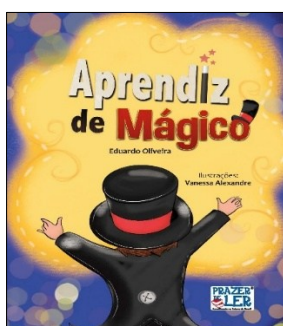
() já li um livro desse mesmo autor

() já vivi uma situação parecida com essa

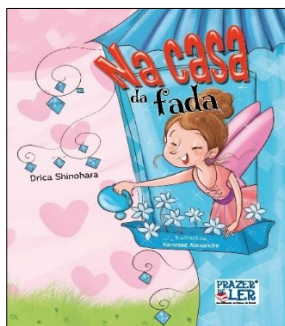
() já vi um assunto parecido com esse

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

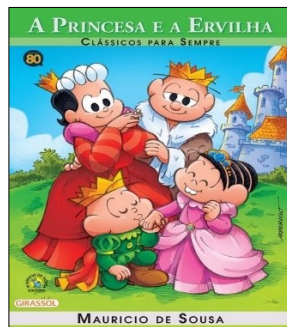
Figura 33 – Procedimento de Conexão – Oficina 02 – Capas dos livros analisados



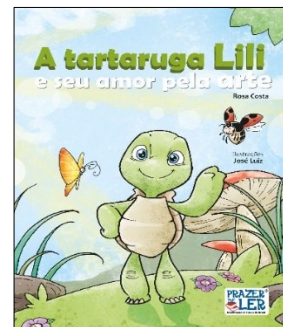
Fonte: Oliveira (2016b)



Fonte: Shinohara (2016)



Fonte: Sousa (2015)



Fonte: Costa (2012)

Como se pôde visualizar, as referências pessoais se ampliaram na medida em que foram direcionadas aos estudantes situações com as quais eles poderiam se embasar para tecerem suas considerações dialógicas, de forma oral, em torno da obra que se apresentava a eles. Desse modo, A1 relacionou a obra a ser lida com o livro por ele lido na oficina 01 (Conto: O circo Estrela Radiante), cuja temática envolvia o mundo circense e, numa relação imediata, relatou que o assunto dos dois contos por ele escolhido eram de universos temáticos semelhantes. De igual maneira, A2 apontou em seu relato que havia lido um livro no ano anterior cujo título era “A fada faladeira” que também girava em torno da vida uma fada e seu mundo fantástico. Os comentários tecidos por esses dois estudantes mostram uma análise interdiscursiva entre obras em que eles articulam os saberes dentro de uma esfera discursiva própria onde estão inseridas as narrativas por eles relacionadas.

No tocante ao aspecto apresentado por A4, pudemos notar que o estudante fez uma conexão com a obra, enfocando nos seus aspectos de contexto de produção, ou seja, ao se deparar com o nome do autor da obra, no caso o autor Maurício de Sousa, relacionou com as famosas histórias em quadrinho (HQ) da Turma da Mônica, suscitadas também pela ilustração da capa. Dessa maneira, o estudante, de forma afetiva, se conectou com a obra e demonstrou maior engajamento e interesse pela leitura, levando em consideração suas experiências leitoras anteriores de narrativas desse mesmo autor. Aqui pudemos constatar uma relação dialógica entre gêneros discursivos diferentes: conto e HQ, relacionados a partir do nome do autor desses enunciados.

Por fim, A5 nos apresentou duas relações possíveis por ele estabelecidas que se referia à histórias de personagens representados por tartarugas e apontou como relação dialógica as “Tartarugas Ninjas” personagens famosas da televisão, dos videogames e do mundo dos brinquedos. Além disso, ampliou essa relação e expôs que também havia relação dessa personagem com filmes por ele visto em que as tartarugas são heroínas nas histórias. A partir do relato do estudante, pudemos perceber que uma série de relações foram estabelecidas, expressando uma ampliação nessa forma de estabelecer sentido aos textos por meio de relações de conexão com outros enunciados de conhecimento do leitor.

Durante a realização da Oficina 03, os estudantes foram impulsionados a estabelecer conexões com suas vivências e com o mundo que se apresentava de forma mais expressiva ao analisar a capa das narrativas. As imagens, a seguir, apresentam algumas dessas relações dialógicas empreendidas por esses estudantes durante o Procedimento de Conexão com obra.

Figura 34 – Procedimento de Conexão – Oficina 03 – Análise de A1 – Conto: Brigas na Escola

03. A capa do livro me faz lembrar de algo que eu já vi:

☐	Em um outro livro ou numa revista
☐	Em um filme, série ou desenho animado
☐	Na televisão
☐	Na internet
☒	Na minha rua
☐	Na minha escola
☐	Na minha casa
☐	Outra situação: _____

04. A capa do livro nos apresenta um assunto voltado para o mundo do(a):

☐	Aventura	☒	Violência	☐	Imaginação	☐	Fenômenos
☐	Suspense	☐	Infância	☐	Magia	☐	Diversão

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Figura 35 – Procedimento de Conexão – Oficina 03 – Análise de A6 – Conto: Budulêu

03. A capa do livro me faz lembrar de algo que eu já vi:

☐	Em um outro livro ou numa revista
☐	Em um filme, série ou desenho animado
☐	Na televisão
☐	Na internet
☐	Na minha rua
☐	Na minha escola
☒	Na minha casa
☐	Outra situação: _____

04. A capa do livro nos apresenta um assunto voltado para o mundo do(a):

☐	Aventura	☐	Violência	☐	Imaginação	☐	Fenômenos
☐	Suspense	☒	Infância	☐	Magia	☐	Diversão

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Figura 36 – Procedimento de Conexão – Oficina 03 – Análise de A2 – Conto: As laranjas mágicas

03. A capa do livro me faz lembrar de algo que eu já vi:

☐	Em um outro livro ou numa revista
☐	Em um filme, série ou desenho animado
☐	Na televisão
☐	Na internet
☐	Na minha rua
☐	Na minha escola
☐	Na minha casa
☒	Outra situação: <u>em livro</u>

04. A capa do livro nos apresenta um assunto voltado para o mundo do(a):

☐	Aventura	☐	Violência	☒	Imaginação	☐	Fenômenos
☐	Suspense	☐	Infância	☒	Magia	☐	Diversão

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Aqui, na Oficina 3, os estudantes realizaram a atividade com relevante autonomia e puderam tecer reflexões mais aprofundadas da obra com suas vivências pessoais e com o universo que o cerca. Assim, ao analisarmos o contexto dialógico apresentado por A1, notamos que o estudante estabeleceu um elo que envolve a temática da violência com o contexto da rua em que ele mora e, em seu relato, pudemos perceber como era expressivo o contexto de violência no contexto geral do bairro em que habitava, tendo em vista que fazia parte da zona periférica da cidade de Fortaleza. Aqui, as noções de sentido foram ampliadas pelo estudante, considerando que ele trouxe uma outra vertente da violência que não era

escolar, como propunha o conto, mas se tratava da violência urbana a qual ele experienciava em seu cotidiano.

Seguindo perspectiva semelhante, A6 relaciona a obra com a sua vivência familiar e se conecta com a obra, tecendo reflexões de sua relação com sua irmã mais nova. Percebemos, assim que, de forma afetiva e emotiva, o estudante estabelece suas primeiras relações dialógicas de sentido com algo que lhe é rotineiro e que o constitui como sujeito em um espaço situado e único (Bakhtin, 2016) em que, por meio do elo fraternal que experiencia cotidianamente, oferece sua visão singular acerca do discurso apresentado pela obra.

Por fim, nas reflexões tecidas por A2, percebemos que a estudante trouxe um olhar exotópico em que, por meio da observação estética da imagem da capa do livro, tece considerações acerca das cores utilizadas pelo ilustrador e os sentidos por ele pretendidos e explora, em sua resposta oral, por exemplo, o brilho que emana das laranjas para representar todo o contexto de magia que se apresenta na obra. Assim, colocando-se na perspectiva do produtor, engajando-se com a “consciência do produtor” a estudante, ao retornar ao seu lugar inicial, emite um posicionamento próprio acerca daquilo que contempla (Bakhtin, 2011).

Concluimos, portanto, que essa postura docente de condução do olhar exotópico dos estudantes, por meio do Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional, beneficiou os aprendizes autistas na medida em que esses foram encaminhados de forma explícita e intencional para dentro do outro e para dentro de suas realidades próprias e únicas, contribuindo para o engajamento com a leitura e para o estabelecimento das primeiras relações dialógicas de sentido que se abrem mediante a apreciação de uma capa.

Na próxima seção, apresentaremos dois caros conceitos da teoria dialógica que se referem aos processos de interação do sujeito-leitor com o sujeito-autor no contexto discursivo da obra que são: responsividade ativa e valoração axiológica em que apresentaremos a forma pela qual esses dois conceitos foram trabalhados, levando em conta a constituição multimodal do gênero conto infantil.

6.2.2 Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional

AÇÃO DIDÁTICA: Percurso pela obra e levantamento de hipóteses de leitura.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: Dialogismo

Responsividade

Valoração axiológica

A proposta de atividade empreendida nesse procedimento envolveu o trabalho com expectativas de leitura e apreciação estética e valorativa da obra. Nesse âmbito, incentivamos uma espécie de percurso pela narrativa, enfocando sobretudo no conteúdo imagético e nas expressões destacadas do conteúdo verbal, a fim de se iniciar o processo de geração de dados narrativos importantes do conto pelo leitor. A partir disso, o estudante, com foco nas composições visuais, identificava os principais elementos da narrativa tais como tempo, espaço e personagens e, por meio de uma leitura dinâmica, em que os olhos correm de maneira rápida pelo papel, buscavam identificar palavras e termos importantes que estavam em destaque ou que se repetiam com frequência.

Com isso, pretendíamos invocar os princípios do dialogismo e da responsividade (Bakhtin, 2011), que nos permitiu apontar a direção de uma leitura de imagens com sua dinâmica própria de expressão e ainda um leitor que se posicionava frente ao enunciado imagético, exercitando sua capacidade de responder a essas imagens e de dialogar com elas. Além disso, a partir da observação da composição desses textos visuais, almejava-se um encontro dialógico, enveredado pela dimensão afetiva e valorativa, em que o sujeito se posicionava e estabelecia relações, embasado em sua subjetividade, que se manifestava diante do que foi significativo para ele e que lhe gerou sentido.

A partir do exposto, analisaremos as produções dos estudantes no tocante a esses conceitos dialógicos, brevemente delineados e de que forma o Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional amplificou o potencial de compreensão leitora dos aprendizes autistas.

a) A Atividade de Sondagem

Durante as atividades iniciais de cunho diagnóstico, propomos que, antes da leitura, os estudantes visualizassem os aspectos composicionais imagéticos e as palavras ou termos em realce na narrativa e pudessem estabelecer as primeiras pontes de sentido com a narrativa que a eles se apresentava, enfocando, principalmente, nos elementos da narrativa: tempo, espaço e personagens. Assim, a partir desse percurso pela obra “O menino e o foguete” (Paiva, 2016) os estudantes foram direcionados a perceber cores e imagens recorrentes nas páginas do livro e que pudessem tecer suas primeiras análises dialógicas de sentido que esses elementos poderiam suscitar na narrativa. Desse modo, a imagem a seguir apresenta a proposta de

atividade, enfocando esses elementos e em seguida, apresentamos um quadro com as respostas fornecidas pelos estudantes, especificamente, para o item “d” da questão.

Figura 37 – Procedimento de Antecipação – Teste de Sondagem – Questão 3

03. ANÁLISE DOS ASPECTOS VISUAIS: Responda as perguntas a seguir: a. Qual a cor predominante nas imagens vistas até aqui? b. Essa cor representa algo dentro da história? Explique. c. Além do foguete, você percebe a presença de outra imagem recorrente? d. Por que essa imagem aparece com frequência? Você consegue explicar?
--

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No tocante aos itens “a” e “b” todos os estudantes, apontaram de forma precisa a presença da cor azul como predominante dentro da narrativa e apresentaram que tal cor se vinculava ao âmbito do espaço e se expressaram, em sua maioria, através dos termos: “nebulosa, galáxia, céu e espaço”, demonstrando uma riqueza de termos e expressões que simbolizam o campo semântico da obra e espaço narrativo em que o conto se assentava.

Com relação à recorrência de imagens e a explicação para sua possível frequência na narrativa, requeridas nos itens “c” e “d”, temos que apenas quatro estudantes conseguiram identificar a recorrência da imagem de estrelas na obra e, para os demais, tivemos que oferecer um suporte de indicação e de direcionamento para a imagem que pretendíamos que eles vissem. Nesse contexto, os estudantes expressaram de forma escrita as suas justificativas para a reincidência dessa imagem na narrativa, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 10 – Procedimento de Antecipação – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes

A1 – Porque o ilustrador era fã de estrelas
A2 – Porque faz parte da galáxia
A3 – Porque é do espaço
A4 – Porque representa o espaço.
A5 – Porque ele gosta
A6 – Porque as estrelas aparecem a noite
A7 – Porque tem mais estrelas que grão de areia

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir do exposto até aqui, pudemos perceber que os estudantes conseguiram estabelecer facilmente as relações dialógicas entre a cor principal e o seu sentido expresso na narrativa, entretanto, no tocante aos aspectos imagéticos menos explícitos, eles não conseguiram uma efetiva identificação e nem mesmo uma expectativa adequada para o uso recorrente dessa imagem implícita na narrativa. Assim, as respostas de A2, A3, A4 e A6, demonstram uma maior significação da recorrência das estrelas para a criação da história, tendo em vista que elas antecipam o lugar e o tempo em que se desdobrou o evento narrativo. Desse modo, concebemos que os discentes aqui apresentados, demonstraram uma “atitude responsiva ativa” (Bakhtin, 2011) em relação a determinado discurso, no caso aqui imagético, e, após compreendê-lo, foram capazes de antecipar elementos narrativos e demonstrar importante grau de ativismo no processo de compreensão leitora.

Em contrapartida, as respostas de A1 e A5 se encaminharam por uma relação não tão frutífera em que os elementos analisados por eles se pautaram apenas numa interpretação simplista do processo de produção de sentidos pelo autor de uma obra. Por fim, a resposta apresentada por A7 não nos pareceu coerente e satisfatória para o processo de antecipação de sentidos, visto que as palavras do estudante parecem mais traduzir uma constatação natural da realidade do que propriamente a emissão de uma opinião e criação de expectativa que era o que se pretendia nessa atividade. É importante pontuar que, de acordo com a teoria dialógica, todos os enunciados produzidos por nossos estudantes emitiram uma resposta ao que foi solicitado e, embora não tenham realizado dentro do contexto por nós esperado, esses estudantes realizaram enquanto sujeitos leitores, um ato responsivo (Bakhtin, 2011), levando-se em conta de que toda compreensão é de natureza responsiva e o grau desse ativismo pode ser diverso.

No teste, pretendemos dessa forma, que os estudantes pudessem se ancorar nas observações imagéticas para antecipar sentidos às narrativas e pudessem identificar os elos de significação pretendidos pelo conto. Após esse breve diagnóstico acerca de elementos antecipatórios pelo estabelecimento de relações dialógicas e responsivas, empreendemos um trabalho mais explícito e direcionado para a percepção de elementos preditores e de cunho valorativo, por meio da expressão pessoal de cada estudante, nas Oficinas do Projeto de Leitura.

b) As Oficinas do Projeto de Leitura

As oficinas idealizadas para o treino de expectativas de leitura que pensamos, por meio do Procedimento de Antecipação pela dimensão composicional e afetiva, se desdobrou em duas atitudes discentes: estabelecimento de relações dialógicas entre imagens e elementos narrativos e práticas de apreciação valorativa e responsiva diante de contextos imagéticos.

Desse modo, os estudantes geravam hipóteses para a leitura e construíam de forma responsiva os significados que norteariam a leitura e que poderiam ser confirmados ou refutados após a leitura integral do conto. Esse processo de validação ou invalidação de suas expectativas de leitura se mostraram muito importantes para a organização das ideias gerais do conto e para a construção ou recriação de novos conhecimentos.

Na Oficina 01, enveredados pelo conceito bakhtiniano de dialogismo, estritamente ligado ao de compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011), incentivamos a mobilização de conhecimentos, a partir do percurso pela obra em que ensejávamos que os estudantes emitissem uma resposta ao discurso imagético, demarcando uma posição acerca dos elementos narrativos e emitindo um juízo de valor acerca do que viam, demonstrando uma compreensão ativa. É importante frisar que, via teoria dialógica, até mesmo no que comumente se chama de “não compreensão pelo leitor” reside uma tomada de posição ativa em que o locutor, ao perceber um significado imagético ou linguístico, poderá incorrer no que se chamaria de resposta inadequada, no entanto, consideramos que até mesmo respostas dessa natureza, representam uma compreensão uma vez que é facultado ao locutor, concordar, discordar, completar ou refutar um discurso (Bakhtin, 2011) sem que isso demonstre ausência de compreensão.

Nesse âmbito, apresentaremos a seguir, dois exemplos de estudantes que, no processo de pré-leitura, teceram expectativas leitoras que se confirmaram e que foram refutadas, mas que em nosso estudo se configuraram como uma resposta que proporcionou ao aluno o seu lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos e afirmando seu espaço na interação discursiva.

Figura 38 – Procedimento de Antecipação – Oficina 01 – Análise de A2 – Conto: A chuva de meteoros

❖ O lugar onde a história acontecerá e o tempo em que ela ocorrerá é... <i>no sítio e de noite</i> Resposta: No sítio e de noite ❖ O personagem que será mais importante na história é... <i>Seu João</i> Resposta: Seu João ❖ Esse personagem principal parecer ser muito... <i>Não</i> ❖ Outro personagem que será importante para a história é... <i>Seu Alcides</i> Resposta: Seu Alcides	❖ O assunto que essa história irá falar é sobre... <i>meteoros</i> ✓ ❖ Cinco palavras lidas que serão muito importantes nessa história: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td><i>Meteoros</i></td><td>✓</td></tr> <tr><td><i>chuva</i></td><td>✓</td></tr> <tr><td><i>sítio</i></td><td>✓</td></tr> <tr><td><i>ligação</i></td><td>✓</td></tr> <tr><td><i>objetos</i></td><td>✓</td></tr> </table> Resposta: meteoros, chuva, sítio, ligação, objetos ❖ A imagem de que mais gostei foi... porque... <i>o motivo o pôto de cor</i> Resposta: motivo a paleta de cores	<i>Meteoros</i>	✓	<i>chuva</i>	✓	<i>sítio</i>	✓	<i>ligação</i>	✓	<i>objetos</i>	✓
<i>Meteoros</i>	✓										
<i>chuva</i>	✓										
<i>sítio</i>	✓										
<i>ligação</i>	✓										
<i>objetos</i>	✓										

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir das respostas fornecidas por A2 para as prévias de leitura do conto, percebemos que, em sua análise, ela apontou como personagem principal “Seu João” e outro importante para a narrativa “Seu Alcides”. De fato, esses dois personagens, no conto, têm seu grau de relevância, entretanto não seriam os protagonistas da história como a estudante aponta, tendo em vista que a trama gira em torno de um grupo de estudantes, liderados pelos personagens Henrique e Jonas que queriam, por curiosidade, reunir toda a turma para ver uma chuva de meteoros. Assim, embora não tenha sido essa a perspectiva visualizada pela estudante, consideramos que, ao folhear as páginas, a estudante percebeu que esses dois senhores eram importantes, pois eles eram os responsáveis por guiar os garotos nessa aventura. Aqui reside o pensamento de que, se levarmos em conta apenas a perspectiva do autor, essa resposta da aprendiz estaria inadequada, entretanto, ao explorar o papel ativo do outro, ou seja o ponto de vista do falante na comunicação discursiva, em que a este é dado o papel de questionar o contexto situacional, não incorreríamos em dizer que suas respostas estariam equivocadas. Por fim, após a leitura integral da obra, a estudante, por si mesma, pôde observar que a trama envolvia os garotos e sua curiosidade por algo diferente, mas não excluímos o papel dos personagens por ela indicados como importantes para a concretização das ações almejadas pelos garotos do conto.

A seguir, vejamos a análise de A4 em torno do processo de antecipação da leitura e identificação dos elementos narrativos.

Figura 39 – Procedimento de Antecipação – Oficina 01 – Análise de A4 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte

❖ O lugar onde a história acontecerá e o tempo em que ela ocorrerá é... <i>flamanta ✓</i> <i>dia ✓</i> ❖ O personagem que será mais importante na história é... <i>lili ✓</i> ❖ Esse personagem principal parecer ser muito... <i>apassionado pelo arte ✓</i> ❖ Outro personagem que será importante para a história é... <i>e leão ✓</i>	❖ O assunto que essa história irá falar é sobre... <i>Reunião de animais ✓</i> ❖ Cinco palavras lidas que serão muito importantes nessa história: <table border="1"> <tr><td><i>magali ✓</i></td></tr> <tr><td><i>leão ✓</i></td></tr> <tr><td><i>leão ✓</i></td></tr> <tr><td><i>tartaruga ✓</i></td></tr> <tr><td><i>arte ✓</i></td></tr> </table> ❖ A imagem de que mais gostei foi... <i>pagina 9</i> <i>e modo dela</i>	<i>magali ✓</i>	<i>leão ✓</i>	<i>leão ✓</i>	<i>tartaruga ✓</i>	<i>arte ✓</i>
<i>magali ✓</i>						
<i>leão ✓</i>						
<i>leão ✓</i>						
<i>tartaruga ✓</i>						
<i>arte ✓</i>						

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No tocante ao delineamento feito por A4, consideramos que a análise dos elementos narrativos pelo procedimento de Antecipação foi feita de forma satisfatória, na medida em que ele se deixou conduzir pela recorrência das imagens da tartaruga e do leão nas páginas do livro. Essa atitude do estudante de recorrer aos aspectos visuais recorrentes na obra para o entendimento da narrativa é bastante viável para a leitura de contos infantis, levando-se em conta de que se trata de um enunciado multimodal.

Sobre as apreciações estéticas e valorativas acerca das imagens feitas pelos estudantes aqui analisados, pudemos notar que os dois se utilizaram de recursos composicionais de imagens para justificarem suas escolhas. Assim, A2 enfatizou que sua preferência pela imagem se pautava na sua identificação com a “paleta de cores” utilizada e A4 de maneira semelhante, expressou que gostou do modo como ela foi feita. Outra observação importante foi a escolha vocabular prévia das palavras-chave que teciam a narrativa, pois os estudantes demonstraram habilidade importante no que comumente chamamos de leitura dinâmica. Consideramos, então, que os primeiros passos dados nesse procedimento para a construção de sentido iniciais para a leitura foram frutíferos, tendo em vista que incentivamos o

delineamento geral da narrativa pelo próprio leitor, por meio de uma atitude responsiva ativa e, além disso, pôde-se auxiliar na organização das ideias e na automonitoração de seus conhecimentos.

Na busca por maior autonomia em torno desse procedimento, implementamos a partir da Oficina 02, questões objetivas com itens que poderiam estar ou não vinculados aos elementos da narrativa dos contos. Desse modo, os estudantes, ao folhear o livro antes da leitura, observavam as construções imagéticas e teciam considerações prévias sobre os componentes narrativos. Nesse âmbito, analisaremos duas atividades de aprendizes que focaram no mesmo conto, mas que visualizamos atitudes responsivas leitoras distintas em torno das expectativas de leitura.

Figura 40 – Procedimento de Antecipação – Oficina 02 – Análise de A2 e A3 – Conto: Na casa da Fada

The figure displays two identical worksheets side-by-side, each titled "ANTECIPAÇÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL". Both worksheets contain the same set of pre-reading questions for the story "Na casa da Fada".

Worksheet A2 (Left):

- 01. Hipóteses para a leitura:**
 - a. LUGAR**
 - ☐ reinos
 - ☐ na casa do menino
 - ☐ numa floresta
 - ☐ rio
 - ☒ numa casa de cristal ✓
 - b. TEMPO**
 - ☒ durante um aniversário
 - ☐ durante vários dias
 - ☐ durante uma viagem
 - ☐ dia e noite
 - ☒ durante muitos anos ✓
 - ☐ durante uma reunião
 - c. PERSONAGEM PRINCIPAL**
 - ☒ fada ✓
 - ☐ sapo
 - ☐ tartaruga
 - ☐ príncipe
 - ☐ garoto
 - d. O PERSONAGEM PRINCIPAL PARECE SER:**
 - ☐ aventureiro
 - ☐ confuso
 - ☒ amigável ✓
 - ☒ curioso ✓
 - ☒ animado ✓
 - ☐ inteligente
 - e. QUAL SERÁ O ASSUNTO DO CONTO?**
 resposta: *1. magia da fada* ✓

Worksheet A3 (Right):

- 01. Hipóteses para a leitura:**
 - a. LUGAR**
 - ☐ reinos
 - ☐ na casa do menino
 - ☐ numa floresta
 - ☐ rio
 - ☒ numa casa de cristal
 - b. TEMPO**
 - ☐ durante um aniversário
 - ☐ durante vários dias
 - ☐ durante uma viagem
 - ☒ dia e noite
 - ☐ durante muitos anos
 - ☐ durante uma reunião
 - c. PERSONAGEM PRINCIPAL**
 - ☒ fada
 - ☐ sapo
 - ☐ tartaruga
 - ☐ príncipe
 - ☐ garoto
 - d. O PERSONAGEM PRINCIPAL PARECE SER:**
 - ☐ aventureiro
 - ☐ confuso
 - ☒ amigável
 - ☒ curioso
 - ☐ animado
 - ☐ inteligente
 - e. QUAL SERÁ O ASSUNTO DO CONTO?**
 resposta: *fada que vende doces*

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir dos exemplos, pudemos perceber que A2 e A3 apresentam o protagonista e espaço narrativo de forma semelhante, bem como estabelecem uma dialogia semelhante entre a imagem de representação da fada e suas características marcantes. No entanto, apontam caminhos diferentes para o contexto temporal em que A2 se fixa em um evento específico “durante um aniversário” que não fazia parte da narrativa. De igual modo, os estudantes destoam em relação ao assunto em que A2 explora um contexto narrativo mais global por

meio da palavra “imaginação”, enquanto A3 expõe um contexto mais específico, enfatizando que a narrativa abordará uma “fada que vende doces”.

A partir dessa comparação de ambas as expectativas de leitura, pudemos conceber que o procedimento de Antecipação, aqui por nós ensinado e incentivado, se configura como um profícuo espaço para a demonstração da singularidade de cada leitor e explora um lugar único de fala, de dialogia e de expressão criativa diante dos enunciados, em que se explora, a partir de um dado enunciativo, um processo de recriação e reação em diferentes condições (Bakhtin, 2016), oportunizado pela vivência desse procedimento. Por fim, na Oficina 03, empreendemos um trabalho de organização de ideias prévias de forma mais precisa em que se buscou a exploração do contexto imagético de forma mais apurada e detalhada e a busca por palavras-chave, no plano da expressão verbal, foi mais focada em termos específicos, conforme ilustram os exemplos a seguir:

Figura 41 – Procedimento de Antecipação – Oficina 03 – Análise de A6 – Conto: Budulêu

ANTECIPAÇÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL				
MINHAS HIPÓTESES PARA A LEITURA				
ESPAÇO	casa da menina	rua da escola	escola de bonecas	praia do amor
TEMPO	durante uma semana	durante alguns dias	durante muitos anos	durante o ano todo
PERSONAGEM PRINCIPAL	boneca	mãe	Lídia	tias
ELE(a) PARECE SER	inocente	divertida	inteligente	Outro: _____
PALAVRAS - CHAVE	brinquedo	apego	amizade	medo
ESSE CONTO FALARÁ SOBRE	<i>uma menina que ganhou uma boneca</i>			
MINHA IMAGEM PREFERIDA	<i>página 7</i>			

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Figura 42 – Procedimento de Antecipação – Oficina 03 – Análise de A7 – Conto: As aventuras de Vini e sua turma

ANTECIPAÇÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL				
MINHAS HIPÓTESES PARA A LEITURA				
ESPAÇO	rua	escola	casa assombrada	acampamento
TEMPO	durante uma semana	durante uma reunião	durante algumas horas	durante o ano todo
PERSONAGEM PRINCIPAL	Vini	Larissa	Everton	professora
ELE(a) PARECE SER	inocente	aventureiro	inteligente	Outro: _____
PALAVRAS - CHAVE	GPS	reunião	amizade	medo
ESSE CONTO FALARÁ SOBRE	Enfrentar seus medos			
MINHA IMAGEM PREFERIDA	Capa do livro			

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir dos exemplares acima, percebe-se que os estudantes conseguiam desenvolver suas expectativas com maior precisão no estabelecimento do tempo e na centralidade dos personagens, bem como na caracterização mais específica desses. Ademais, as ideias veiculadas, por meio das palavras-chave, ganharam destaque a partir da escolha de um único termo que representasse a tônica maior da narrativa e, no tocante à expectativa do assunto do texto, não visualizamos mais respostas ligadas à literariedade do título do conto, mas sim, uma espécie de leitura própria das ações vistas no procedimento de folheamento da obra.

Nesse âmbito, o estudante A6 conseguiu identificar, por meio da dinâmica de uma leitura rápida dos termos verbais em realce, o nome da personagem principal que não fazia parte do título da história e ainda conseguiu valorar a sua característica principal por meio dessa observação. Nesse mesmo viés, o estudante A7, em seu percurso inicial pela obra, identificou múltiplos espaços narrativos, demonstrando seu engajamento com a obra e expressando valores e posicionamentos críticos diante das imagens e textos verbais observados.

Em suma, o trabalho desenvolvido, via Procedimento de Antecipação pela dimensão afetiva e composicional, fez o uso de apreciação de imagens, explorando-as como fonte de

significações, capazes de gerar conhecimento e estimular novas formas de aprender e ver o mundo. Além disso, a ideia de dialogar com a imagem se mostrou como um exercício reflexivo e de ressignificação dos processos de leitura, muitas vezes vinculados apenas ao plano verbal.

Na subseção que se segue, daremos prosseguimento à discussão dos conceitos de diálogo e responsividade no âmbito da leitura integral do conto e, ainda, mostraremos o trabalho de leitura voltado para o elemento axiológico: entonação valorativa.

6.2.3 Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica

AÇÃO DIDÁTICA: Leitura dialógica com troca de turnos e prática de entonação valorativa.

CATEGORIAS DE ANÁLISE: Dialogismo

Responsividade

Entonação valorativa

A partir do conceito bakhtiniano de dialogismo, entende-se que as práticas de leitura são momentos de rica interação entre um sujeito que lê e estabelece uma relação de sentidos entre os enunciados, sejam eles verbais ou não-verbais. Assim, em nosso trabalho via Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica, incentivamos ações embasadas no dialogismo, por meio das trocas de turno de fala entre docente e aprendiz, com vistas a um maior engajamento com a leitura, geração de expectativas no leitor, em seu tempo de espera, além de uma escuta ativa e reflexiva.

Ademais, por meio das trocas de turno, pudemos modelar para o aprendiz a entonação valorativa, entendida primeiramente, em seu sentido lexical, como emissão sonora da voz com timbre e ritmos adequados, como também em seu sentido bakhtiniano, enquanto conceito axiológico, como elemento expressivo de tom avaliativo que permeia a enunciação (Bezerra; Paixão; Menegassi, 2019). Dessa forma, a entonação valorativa foi trabalhada em três de seus elementos: as falas dos personagens; as expressões corporais, gestuais e faciais das personagens e a temática e valorações expressas na relação texto e imagem.

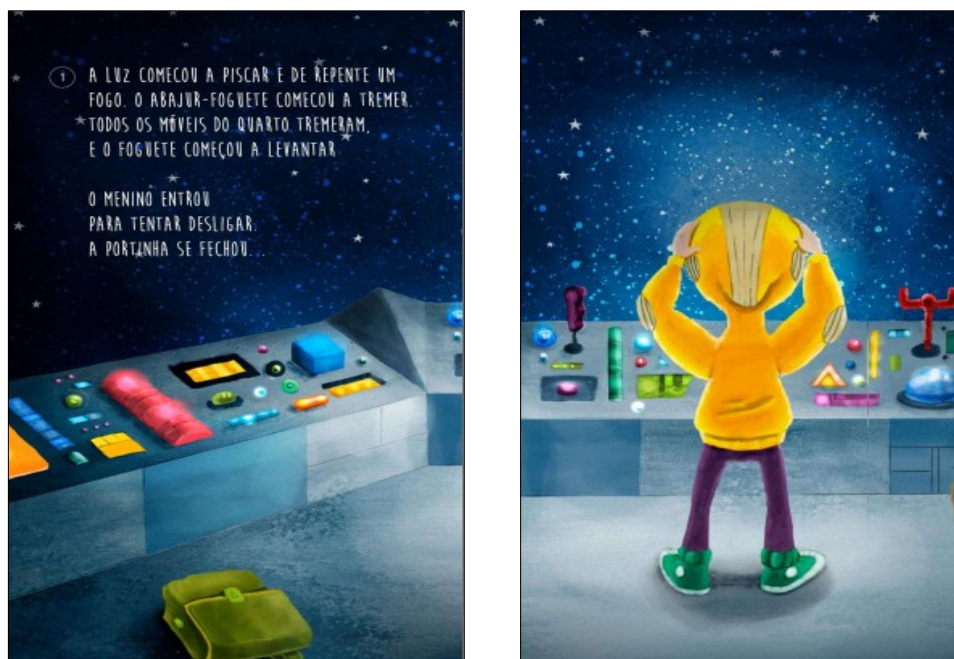
Além desses aspectos de caráter axiológico, trabalhamos com a noção de perguntas textuais, que são perguntas para refletir e rastrear, no plano linguístico, os aspectos organizacionais da narrativa (Fuza; Menegassi, 2022), incentivando os estudantes a emitirem

também indagações nesse viés e que construíssem, por meio da análise da narrativa lida, questionamentos enviesados nesse plano linguístico textual inicialmente. Vejamos, a seguir, todo o processo de construção de sentidos do texto por meio do Procedimento de Questionamento pela dimensão crítica.

a) A Atividade de Sondagem

Durante o teste de sondagem, priorizamos o incentivo da observação de postura dos personagens e entonação valorativa dos gestos e do acento valorativo das expressões verbais do texto. Assim, a imagem que se segue, extraída do livro “O menino e o foguete” (Paiva, 2016), expressa o conflito da narrativa, um momento importante da narrativa que explora o poder da imaginação do personagem principal que nos serviu de base para esse trabalho com o valor entonacional dos gestos e expressões.

Figura 43 – Procedimento de Questionamento – Teste de Sondagem – Imagem da Questão 4



Fonte: Paiva (2016)

A partir da observação atenta dessa imagem, lançamos o seguinte questionamento para os aprendizes: “Observe a imagem do menino após o acionamento do botão do foguete: Como ele está se sentindo?”, posteriormente, fizemos um trabalho de escuta da resposta oral dos aprendizes, registradas no quadro a seguir.

Quadro 11 – Procedimento de Questionamento – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes – Questão 4

A1 – Apavorado
A2 – Em pânico, pois havia algo errado.
A3 – Assustado
A4 – Surpreso
A5 – Assustado
A6 – Admirado e Impressionado
A7 – Surpreso

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Com base no exposto, concebemos que as respostas nos testes de sondagem foram proveitosas, tendo em vista que a partir do engajamento do leitor com as ideias ali apontadas na narrativa, até então, pôde-se chegar a uma resposta plausível acerca do valor entonacional da imagem, atrelada ao contexto verbal que lhe precedia. Eles observaram os gestos da personagem, sua expressão corporal e puderam até mesmo imaginar a expressão facial da personagem que aqui no caso estava de costas.

É interessante apontar as nuances valorativas entre os termos principais escolhidos por eles: “admirado, surpreso, assustado e apavorado”. Os estudantes que emitiram palavras tais como “surpreso” ou “admirado” incorreram numa espécie de atenuação da situação, como se o tom narrativo fosse apenas vinculado à ideia de que algo inesperado ocorreu, ou seja, tratava-se apenas de um imprevisto para o garoto do conto. No entanto, o tom valorativo impresso pelos estudantes que utilizaram os termos “assustado” e “apavorado”, deram um tom de desordem e desespero para a situação enfrentada pelo menino na história, remontando à certa impossibilidade de reversão daquela situação.

Essa entonação valorativa a qual analisamos carrega um tom subjetivo e uma atividade responsiva ativa por parte do leitor, porque entendemos, pela perspectiva dialógica, que assim funcionam os enunciados, nunca serão a expressão de algo dado e acabado, mas que pode ser recriado em formas e condições distintas pelo interlocutor (Bakhtin, 2016). Na atividade aqui descrita, também pudemos enveredar por questionamentos de caráter mais valorativo, uma vez que rompemos com as tradicionais perguntas de leitura que se pautam, prioritariamente, na coleta textual de informações.

Outra postura que rompeu com as práticas comuns de leitura foi a troca de turnos que, durante sua realização nos possibilitou esse engajamento do aprendiz com o conto, pois eles, cotidianamente, são levados a produzirem a leitura integral de todo o texto, por vezes, em tom avaliativo por parte do professor. Em nossa ação, a troca de turnos proporcionou uma profícua

construção de sentidos para o texto, tendo em vista que a professora, por meio da prática oral de entonação valorativa, ensinava os estudantes a estruturar os sentidos do texto.

Vejamos, na realização das oficinas, como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem em torno do procedimento de leitura aqui em questão.

b) As Oficinas do Projeto de Leitura

Durante a realização das oficinas, centramos nossa ação didática nas perguntas de resposta textual que exigiam dos estudantes o estabelecimento do diálogo com algo já dito no texto, mas que não se tratava de uma cópia de informações e sim de uma análise centrada na organização dessas ideias. Além desse movimento de questionamento, incentivou-se a produção de perguntas textuais pelo próprio aprendiz, que necessitaria de um modelo a seguir, oportunizado pela docente no momento próprio da produção, desencadeando, assim um processo responsivo e gerador de novos enunciados. Vejamos as amostras a seguir que exemplificam essa ação em torno do procedimento de Questionamento.

Figura 44 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Questão 01 e 02 – Análise de A4 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte

01. Perguntas de respostas <u>textuais</u> da professora:	
página	pergunta ✓
4	Qual o motivo da Reunião Anual dos animais?
página	pergunta ✓
6	Qual decisão do rei fez a leoa Magali partir?
02. Pergunta de resposta <u>textual</u> do(a) estudante:	
página	pergunta
8	Por que o rei não liberava a prática da arte?

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No desenvolvimento dessa atividade, A4 conseguiu responder oralmente aos questionamentos textuais feitos que enfocavam na situação inicial do conto e no conflito estabelecido durante a narrativa. A partir de nossos exemplos de composição de perguntas, o

estudante foi incentivado a também produzir um questionamento acerca de um evento narrativo de sua escolha e, no caso de A4, ele optou por elaborar uma indagação acerca da motivação para a proibição da prática da arte pelo rei. É interessante aqui apontar que o estudante não fez uso do verbo “proibir”, conforme estava no texto, mas se utilizou da negação de um antônimo verbal (não “liberar”), para elaborar seu questionamento. Esse movimento do estudante se configurou como uma ação responsiva com satisfatório grau de compreensão, pois foi capaz de interpretar as informações lidas e reconfigurá-las de modo a criar um novo enunciado.

Figura 45 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Questão 01 e 02 – Análise de A7 – Conto: A chuva de meteoros

01. Perguntas de respostas textuais da professora:

página	pergunta
6	Qual problema inicial impedia os garotos de ver a chuva?
9	A solução proposta por Rafaela funcionou?

02. Pergunta de resposta **textual** do(a) estudante:

página	pergunta
10	Por onde eles iriam ver a chuva de Meteoros?

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

As perguntas por nós idealizadas foram respondidas de forma clara e adequada pelo estudante e, assim como A4, a produção de A7 explorou uma pergunta, voltada para a superfície textual, mas que não se pautou na transcrição literal do texto, porém se centrou em buscar entender o espaço onde ocorreu a ação principal da narrativa. A partir dessas elaborações, notamos que as relações dialógicas privilegiadas nas construções dos alunos se voltavam para os aspectos constituintes na própria narrativa por eles lida, mediante as adequadas interpretações que se manifestaram nessa elaboração de perguntas pelo próprio leitor. É importante dizer que a modelagem por nós feita e o direcionamento para as repostas fez com que os estudantes se sentissem encorajados a também elaborá-las e aqui reside algo importante: para bem elaborar, era preciso compreender bem o texto e consideramos que, por meio dessa atividade, alcançamos esse objetivo voltado para a compreensão e para a plena realização da atitude responsiva ativa frente a um enunciado concreto.

No tocante ao treino da entonação valorativa também incentivamos a produção de perguntas: primeiro indicávamos uma imagem para que os aprendizes pudessem empreender a análise da entonação valorativa e, em seguida, eles próprios elegiam uma imagem e atribuíam a ela o sentido valorativo por eles percebido. Vejamos o exemplo de A6 a seguir:

Figura 46 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Questão 03 e 04 – Análise de A6 – Conto: O menino e o Papai Noel

03. Faça a análise visual da ação de um personagem e marque o que ela indica no texto:

página	A EXPRESSÃO FACIAL / GESTO / ATITUDE DO PERSONAGEM REVELA:			
10	raiva	surpresa	angústia	Outro: <u>medo</u>

04. Escolha uma imagem do livro que contenha um gesto ou ação do personagem principal e indique a página em que ela se encontra e o sentido que ela expressa na história: (por exemplo: decepção, alegria, tristeza. .)

13	A imagem demonstra que o personagem é... ou está .. <u>afeto</u>
----	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Figura 47 – Procedimento de Questionamento – Oficina 01 – Imagens da Questão 03 e 04



Fonte: Reis, 2016a, p. 10



Fonte: Reis, 2016a, p. 13

A entonação valorativa, enquanto manifestação do aspecto expressivo das ações humanas, cujo papel é estabelecer o elo entre o discurso verbal e o contexto pragmático da vida (Volochinov, 2013), foi trabalhada nessa atividade, a fim de que os aprendizes pudessem construir pontes de sentido entre o plano linguístico e o extraverbal e desenvolvessem habilidades de valoração de um enunciado. Assim, analisando as respostas em torno da entonação valorativa da imagem proposta por A6, vimos que o estudante, além de apontar para uma situação de “surpresa” expressa pela imagem da página 10, incorreu em uma reflexão acerca da postura de “medo” que poderia também se sobressair diante da situação vivenciada pelo personagem do conto que ouviu, durante a noite, um barulho na porta de sua

casa. Tal reflexão valorativa pelo estudante se faz relevante na medida em que ele compartilha também uma realidade social que dialoga com a cena em questão, ou seja, a partir das possibilidades enunciativas da imagem, é possível que o sujeito observador dialogue com contextos sociais que podem estar presentes ou não na narrativa.

Por conseguinte, o estudante recorre à imagem da página 13 para tecer suas considerações de teor valorativo em torno do conceito de “afeto”, apontado por ele como sendo o valor que sustenta o enunciado imagético por ele escolhido. A partir dessa vivência de elaboração de questionamentos, oportunizada aos estudantes na Oficina 01, prosseguimos com o treino de perguntas de resposta textuais e de entonação valorativa nas oficinas seguintes, exigindo um maior grau de complexidade em torno das reflexões e das buscas textuais empreendidas. Vejamos o exemplo da análise de A5:

Figura 48 – Procedimento de Questionamento – Oficina 02 – Análise de A5 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte

QUESTIONAMENTO PELA DIMENSÃO CRÍTICA 03. Pergunta de resposta TEXTUAL Por que a leoa Magali partiu? resposta: PORQUE ELA NÃO BIEM DE FAZER ARTES 04. Indique o valor entonacional das expressões e imagens no conto: A IMAGEM DA PÁGINA 5 EXPRESSA: () chateação () decepção () diversão () medo (x) desânimo () despedida A FRASE: “Ele não conseguia se concentrar, trabalhar nem escrever suas lindas poesias.” (P. 5) EXPRESSA: () dúvida () ordem () animação (x) tristeza () ansiedade () preocupação	 O rei Leão andava triste e infeliz, pois havia perdido seu grande amor, a elegante leoa Magali. Ele não conseguia se concentrar, trabalhar nem escrever suas lindas poesias. 5
---	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Fonte: Costa (2012)

No tocante à pergunta de busca textual aqui trabalhada na questão 03, pudemos perceber que A5 necessitou fazer um apanhado dos fatos mais marcantes para responder à motivação da ação de umas das personagens da história. Assim, ao ser indagado pelos motivos pelos quais a leoa partiu, o estudante emitiu a resposta aqui por nós transcrita: “Porque o rei proibiu de fazer artes” e, para tal, o aprendiz teve que voltar ao início da narrativa e rememorar os fatos que levaram a tal atitude da leoa que se vinculou a uma outra ação anterior que se pautava no decreto de proibição de fazer arte na floresta pelo rei leão. Esses elos só foram possíveis mediante práticas de leitura dialógica que mobilizaram uma série de encadeamentos significativos, construídos na interação que permitiram ao locutor demarcar um posicionamento e expressar uma resposta a determinado discurso.

De igual modo, a observação atenta dos aspectos verbais e imagéticos, permitem que esses sejam tratados em regime de harmonia em que ambos têm igual papel na manifestação de sentidos em textos multimodais (Callow, 2008) como nos contos infantis. Assim, os exercícios de entonação valorativa aqui trabalhados, buscavam que o estudante percebesse essa linha contínua de significação entre o verbal e visual e pudessem identificar de forma adequada os valores desses enunciados. Dessa forma, na análise de A5, foram apontados dois elementos em estreita vinculação de sentido: “desânimo e tristeza” para representarem, respectivamente, o valor entonacional da imagem e o acento valorativo do texto verbal que o segue.

Por fim, no processo final de aprimoramento dessa habilidade em torno do procedimento de questionamentos, trabalhamos, na Oficina 03, pelo mesmo viés das oficinas anteriores, já que almejávamos que o estudante pudesse traçar esse percurso de forma autônoma e consciente. Assim, no treino da entonação valorativa, direcionamos o olhar do estudante para a perspectiva do grupo de personagens, visualizando gestos e expressões corporais e também para a perspectiva individual de um personagem em que o olhar era direcionado para a expressão facial. Além dessas atividades, o estudante foi levado à leitura de enunciados verbais e a relacioná-los com os imagéticos para que se pudessem construir o sentido expresso no todo que se apresentava.

Nesse âmbito, a amostra de A2, a seguir, explora de forma adequada esse contexto de valoração de gestos e expressões corporais, bem como os de expressões faciais conforme se pode ver nas opções por ela escolhida.

Figura 49 – Procedimento de Questionamento – Oficina 03 – Análise de A2 – Conto: As laranjas mágicas

**QUESTIONAMENTO
PELA DIMENSÃO CRÍTICA**



01. Na imagem ao lado, notamos que os personagens demonstram:

a) Medo
b) Paixão
c) Curiosidade
d) ☒ Saudade

02. A expressão facial do príncipe na imagem, demonstra:

a) ☒ Satisfação
b) Coragem
c) Raiva
d) Maldade

03. Relacionando a imagem a seguir e as falas das personagens abaixo, indique o sentido expresso por elas:



- Um pouco de água, por favor, tenho sede!

a) Ordem
b) ☒ Pedido
c) Conselho
d) Preocupação

04. PERGUNTA TEXTUAL

a. Por que as moças das laranjas desapareciam?

porque ele não tinha água

Resposta: Porque ele não tinha água

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No tocante ao treino da entonação valorativa da cena como um todo, A2 relacionou “saudade” com os fatos da própria história, tendo em vista que os personagens nela representados (príncipe e princesa) haviam passado longo tempo separados. Essa interpretação valorativa da estudante revelou um bom desempenho na ordenação das ideias verbais e não-verbais, pois caso ela não tivesse estabelecido essa dialogia, poderia ter marcado a opção “paixão” para representar a entonação valorativa da imagem que, de certo modo, não estaria inadequada, mas no contexto dialógico da atividade de leitura, o termo mais próximo dessa relação seria de fato “saudade”.

De igual modo, A2 estabeleceu o valor entonacional de “satisfação” para a expressão do príncipe, na questão 2, tendo em vista a relação dialógica que ela visualizou entre os desafios enfrentados pelo príncipe no conto e a sua realização plena de estar com a pessoa amada. De forma, clara e simples, a relação texto verbal e imagético, na questão 03, foi também realizada

pela estudante que compreendeu o papel da imagem como uma produção simbólica que dialoga com outros enunciados, conferindo-lhe significados através de seu potencial discursivo.

Finalizando esse tópico, a estudante A2, respondeu a pergunta textual que explorava a relação de causa e efeito, relacionada ao desaparecimento das moças que saíam de dentro das laranjas mágicas e apontou que a circunstância estava vinculada ao fato de o príncipe não ter dado água para elas quando solicitado. Enfim, consideramos que as propostas aqui empreendidas através do Procedimento de Questionamentos pela dimensão crítica favoreceram os processos de compreensão leitora, levando-se em consideração que o grau de ativismo responsivo e valorativo dos estudantes foi expandido à medida que eles foram levados não somente a responder perguntas, mas a elaborá-las, revelando um bom nível de compreensão dos enunciados.

Na próxima subseção, daremos continuidade à exploração dos conceitos de responsividade e axiologia pelo Procedimento de Inferência, respaldados numa ação de releitura crítica.

6.2.4 Procedimento de Inferência pela dimensão crítica

AÇÃO DIDÁTICA: Observação de relações inferenciais por meio da releitura crítica

CATEGORIAS DE ANÁLISE: Dialogismo

Responsividade

Axiologia

A estratégia de inferência vincula-se aos conhecimentos implícitos no texto e àqueles que pertencem ao mundo do leitor. Na perspectiva bakhtiniana, esse processo não é individual, mas sim um ato dialógico em que o significado é construído na interação de enunciados atuais e precedentes, ou seja, aos que estão sendo ditos e aos que foram produzidos anteriormente (Bakhtin, 2011). É nesse âmbito que se engendram as relações inferenciais que, além de dialógicas, são sociais contextuais.

Em nossas atividades em torno do Procedimento de Inferência, incentivamos os estudantes à busca pelos sentidos textuais implícitos, acionando uma rede de relações que se pautavam no contexto linguístico imediato do texto e no contexto cultural mais amplo (Koch; Elias, 2008) que necessitaria ser explorado pelo docente, e a fim de que os aprendizes, tomando posse desse conhecimento, pudessem estabelecer relações de significado ao conto.

Por conseguinte, nossas atividades exploravam o sentido das palavras do texto em que o estudante era levado a refletir sobre o significado comum de alguns termos e expressões e, posteriormente, ele verificava se tais significações faziam parte do contexto do conto. Esse tipo de atividade nos possibilitou identificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos termos indagados a eles como também impulsionou a construção de novos conhecimentos, relacionando, de forma dialógica, o texto com seus saberes precedentes. Assim, ao reconhecer uma palavra, o estudante incorria numa releitura crítica da passagem do texto, a fim de verificar os sentidos suscitados no conto ou se, na relação dialógica, ela teria outro sentido.

Ademais, a noção de responsividade aqui nesse procedimento foi trabalhada por meio de perguntas inferenciais que se caracterizam por serem de cunho reflexivo sobre o texto e de busca por conhecimento de mundo, a fim de elaborar, dentro dos limites contextuais, a resposta adequada ao contexto (Fuza; Menegassi, 2022). Assim, como no caso das perguntas de busca textual na oficina 01, os estudantes, por meio da modelação docente, foram encorajados a elaborar perguntas inferenciais. Tal atividade se constituiu como um desafio para os estudantes, mas os exemplos mostram que as relações por eles estabelecidas foram profícuas e cumpriram o intento de fazê-los relacionar os saberes textuais ao mundo que os cerca.

No tocante à noção de axiologia, entendido como ato responsivo do interlocutor que atribui valor a um anunciado (Volóchinov, 2017), empreendemos atividades que exigiam do estudante a emissão de um juízo de valor em torno dos atributos físicos e estados emocionais dos personagens a partir da inferenciação de imagens. Assim, o estudante poderia, por meio do processo inferencial, preencher as lacunas de sentido através da observação das imagens e construir significação para os fatos que não foram ditos explicitamente. A seguir, vejamos de que forma as atividades em torno do Procedimento de Inferência pela dimensão crítica conseguiram conduzir os aprendizes autistas a transcender o significado literal das informações.

a) A Atividade de Sondagem

No momento da realização do teste diagnóstico, nossos aprendizes foram incentivados a responderem perguntas inferenciais em que esses deveriam pensar no plano do mundo da fantasia e da imaginação, tema central da obra “O menino e o foguete” (Paiva, 2016) para

exercerem a relação dialógica esperada para esse momento. Vejamos a seguir a pergunta proposta na questão 5 por meio da figura abaixo e o quadro que explicita as respostas de todos os aprendizes.

Figura 50 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Questão 5 – item” a”

05. CONVERSA APÓS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião: a. Por que os pais do menino falaram que tinha sido apenas um sonho? Registro da resposta oral do estudante:

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Quadro 12 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes – Questão 5 – item” a”

A1	Porque não acreditaram.
A2	Porque é impossível.
A3	Não acreditavam nele.
A4	Não acreditavam nele.
A5	Eles não acreditavam
A6	Porque realmente foi um sonho e ele dormiu dentro do abajur.
A7	Porque não acreditaram.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

O intuito principal desse item era levar o estudante a estabelecer uma relação dialógica entre fatos possíveis e entre fatos improváveis, mediados pelo contexto de fantasia e imaginação que os contos infantis propõem, enquanto enunciados concretos. Entretanto, grande parte das crianças enveredou suas conclusões pelo plano discursivo da realidade tangível, ou seja, ao mencionarem que os pais não acreditaram no garoto da história, os discentes reorientaram o discurso original para um novo caminho que não era previsto para a ação narrativa. Dessa forma, pelas respostas dadas, os estudantes inferiram que os pais do garoto na história apenas não consideraram a atitude do garoto digna de credibilidade.

As respostas de A2 e A6 se aproximaram modestamente da interpretação possível, ao fazerem alusão aos vocábulos “impossível” e “sonho”, porque o que esperávamos nessa situação discursiva é que os estudantes entendessem que a história contada pelo garoto foi apenas fruto de sua imaginação e que os pais, como bons conhecedores do mundo fantástico das crianças, traduziram a situação toda para o plano onírico.

Posteriormente, ao final da atividade de sondagem, os estudantes foram conduzidos a elaborar um nome para o garoto da história, que não tinha nome, e emitissem junto à criação

do nome uma justificativa para tal escolha. A imagem a seguir explicita o comando desse item e em seguida o quadro mostrará as respostas discentes a esse questionamento.

Figura 51 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Questão 5 – item” d”

05. CONVERSA APÓS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião: d. Esse menino não tem nome na história. Que nome você daria para ele? Por quê? Registro da resposta oral do estudante:
--

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Quadro 13 – Procedimento de Inferência – Teste de Sondagem – Respostas dos aprendizes – Questão 5 – item” d”

A1	Gabriel – porque é o nome de um amigo.
A2	Max – carinha de australiano.
A3	Arthur – porque ele parece com outros – são meio acalmados
A4	Junim do Grau - Porque ele tem cara do Enzo do Grau um adolescente de 13 anos que comia coxinha.
A5	João – porque sim
A6	João - parece que tem cara de João
A7	Levy – porque é o nome do meu melhor amigo e ele gosta de espaço.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A atividade acima propunha um espaço para o exercício livre da criatividade dos estudantes na criação dos nomes para o personagem sem identificação nominal na história, mas exigia que os estudantes pudessem emitir um juízo de valor para a sua criação, ou seja, era necessária uma atitude axiológica frente ao enunciado por ele próprio produzido. Das relações dialógicas apontadas nas respostas, a que mais se vinculou ao contexto situacional apresentado foi a resposta de A7, que dizia: “Levy – porque é o nome do meu melhor amigo e ele gosta de espaço” em que o estudante, buscou em suas vivências pessoais o respaldo temático para o seu texto construído. As demais respostas dos estudantes não alcançaram os ecos dialógicos pretendidos nas atividades, no entanto, no plano da responsividade, elas mantêm um vínculo ativo com a pergunta por nós estabelecida.

Passado esse momento de verificação dos conhecimentos estudantis, empreendemos o trabalho mais explícito e objetivo em torno do Procedimento de Inferência que encontrou alguns desafios a serem trilhados por nossos estudantes para que pudessem melhor compreender os contos lidos.

b) As Oficinas do Projeto de Leitura

Na execução dos trabalhos propostos na Oficina 01, encaminhamos três tipos de atividades de cunho inferencial e teor crítico em que as noções de dialogismo, axiologia e responsividade foram impulsionadas com o intuito de ampliar a leitura de pistas textuais e sua dialogia com os saberes prévios do leitor. Nesse âmbito, a questão 1 da primeira oficina, solicitou dos aprendizes que eles indicassem o significado de algumas palavras extraídas do conto e, após essa indicação, eles incorreriam na releitura do trecho e verificariam se o sentido desse termo era o mesmo apontado por ele ou, no plano discursivo do conto, ele teria uma nova conotação. Foi permitido, ainda, ao estudante deixar o espaço do significado em branco, sinalizando que o estudante não sabia o significado daquela palavra fora de seu contexto, conforme ilustram as figuras a seguir com as análises de A3 e A7.

Figura 52 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A1 – Conto: Circo Estrela Radiante

INFERÊNCIA PELA DIMENSÃO CRÍTICA

Para reler e pensar...

1. Indique o significado das palavras ou expressões abaixo e, em seguida, analise o sentido que elas têm no texto.

Palavra / expressão	Significado	Página	Sentido inferido no texto
rotina	cronograma do dia	3	✓
presepada	?	9	Palavra desconhecida
bailar	dançar	10	✓
atração	espetáculo	15	show

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No que tange aos conhecimentos prévios de significação das palavras, A1 demonstrou um conhecimento elevado de significação de palavras fora de um contexto, assim ele definiu para o termo rotina: “cronograma do dia”, presepada: não soube o significado, bailar: para o termo rotina: “cronograma do dia”, presepada: não soube o significado, bailar:

“dançar” e para atração: “magnetismo”. Após isso, situamos o estudante no contexto verbal do conto e ele pôde constatar que algumas de suas definições atendiam o contexto e foi oportunizado o aprendizado de novas palavras, não por meio de ações de memorização, mas por relações dialógicas que ele mesmo estabeleceu após uma releitura crítica dos trechos apontados na narrativa. Concomitantemente, A3 também demonstrou um bom nível de conhecimento em tons das palavras do conto e pôde, assim como A1, realizar incursões dialógicas no texto a fim de que se estabelecesse o sentido adequado ao contexto situacional do conto.

Figura 53 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A3 – Conto: O macaco e a banana



INFERÊNCIA PELA DIMENSÃO CRÍTICA



Para reler e pensar...

1. Indique o significado das palavras ou expressões abaixo e, em seguida, analise o sentido que elas têm no texto.

Palavra / expressão	Significado	Página	Sentido inferido no texto
convença	✱	7	Falar com ela
malhado	Pessoa que foi à academia	9	Pintas do corpo
ordem	Mandar	14	Mandar
aperreou	✱	15	Pertubar

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Ao analisar o quadro resposta de A3, chamou-nos a atenção o significado expresso por ele para o termo malhado: “pessoa que foi à academia” e, após a sua reflexão em torno da releitura do conto, descobriu que malhado se referia às pintas do corpo de um gato, personagem da história, o que lhe causou certa surpresa porque nunca, segundo o aprendiz, teria visto aquele contexto de inserção da palavra. Importante ainda mencionar que, nesse caso, o sentido do termo malhado ficou mais evidente para o estudante ao observar a imagem do gato ilustrada na narrativa, mostrando a grande relevância das imagens para dar continuidade aos sentidos expressos no plano verbal.

Após o treino envolvendo as palavras e sua dialogia no texto, foram desenvolvidas atividades de inferências de características físicas e estados emocionais das personagens. Desse modo, os estudantes eram conduzidos à observação das imagens e a emitirem um posicionamento acerca dessas personagens por meio de apreciações valorativas. O exemplo a seguir ilustra a atividade desenvolvida por A6.

Figura 54 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A6 – Conto: O menino e o Papai Noel

2. A partir da observação das imagens dos personagens, indicadas em cada página do livro, marque pelo menos uma característica dessa personagem que podemos inferir pela sua representação visual.

página	Característica revelada da personagem					
5	agressivo	agradável	aventureiro	inteligente	corajoso	Outra: _____
7	ansioso	alegre	bondoso	paciente	criativo	Outra: _____
8	antipático	amigável	calmo	simpático	curioso	Outra: _____
10	apressado	amoroso	comunicativo	tranquilo	dedicado	Outra: <u>amustado</u>
13	arrogante	atento	confiante	vaiente	divertido	Outra: <u>amigável</u>

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Figura 55 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Imagens da Questão 02



Fonte: Reis (2016a)

Nessa atividade, A6 manifestou uma compreensão responsiva e valorativa para os enunciados imagéticos, à medida que, munido de toda a situação discursiva, foi capaz de identificar com precisão o valor expressivo de cada ação dos personagens, marcando os itens correspondentes, como também foi capaz de elaborar os sentidos próprios para as situações imagéticas que lhes eram apresentadas. Essa atividade trouxe, no seu cerne, a ideia de que é importante incentivar, na leitura de textos multimodais, o diálogo com a imagens, que se mostram, por vezes, como um exercício reflexivo, à luz do pensamento bakhtiniano, e

também traz um processo de ressignificação dos sentidos impressos no enunciado multimodal.

Por último, apresentaremos o modo como as perguntas inferenciais foram trabalhadas com os estudantes e de que forma eles demonstraram atitudes responsivas em torno desse tipo de pergunta. Vejamos a amostra da atividade de A5.

Figura 56 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A5 – Conto: Uma abelhinha divertida

03. Perguntas inferenciais da professora:

página	pergunta
11	Por que Aparecida voou para longe?
14	O que fez a alegria das abelhas novamente?

04. Pergunta inferencial do(a) estudante:

página	pergunta
1	Por que o néctar era importante?

Pergunta do aluno: Porque o néctar era importante?

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

As respostas fornecidas por A5 em nossa seção de perguntas inferenciais foi mediada por exemplificações e retomadas na leitura, a fim de que o estudante pudesse estabelecer o movimento dialógico entre as informações textuais e extratextuais. Nesse âmbito, ele demonstrou certa dificuldade para responder esse tipo de pergunta, que não parecia tão clara para o estudante, e, após a releitura das informações linguísticas e o incentivo da observação das imagens, o estudante apresentou a conclusão de que a abelhinha Aparecida voou longe em busca do néctar que tinha acabado em sua comunidade e que, ao retornar com a notícia de haveria mais néctar para todos, a alegria das abelhas voltou a reinar na colmeia.

Após esse movimento elucidativo, pedimos que o estudante apresentasse para nós uma pergunta a qual não encontraríamos a resposta no plano puramente textual do conto e, embora tenha havido dificuldade para entender o processo de inferência, o estudante elaborou de forma satisfatória uma pergunta inferencial: “Por que o néctar era importante?”. Percebemos, a partir desse movimento, que os estudantes precisam se sentir encorajados dentro de suas limitações a realizarem as mais diversas propostas educacionais e, para o público autista,

envolvido em nossa investigação, esse trabalho de condução traz inúmeros benefícios ao seu aprendizado.

Vejamos a seguir, mais um trabalho de elaboração de perguntas inferenciais, agora, pelo estudante A6.

Figura 57 – Procedimento de Inferência – Oficina 01 – Análise de A6 – Conto: O menino e o Papai Noel

03. Perguntas inferenciais da professora:	
página	pergunta
6	Qual a opinião da mãe de Felipe sobre a carta?
página	pergunta
11	Por que Felipe encontrava-se sonolento na chegada do Papai Noel?
04. Pergunta inferencial do(a) estudante:	
página	pergunta
4	Como os amigos de Felipe viam ele?

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No tocante às perguntas inferenciais, direcionadas a A6, percebemos que o aluno fez importantes incursões nas informações que estavam na superfície textual e se utilizou de suas relações com o mundo para explicar que a mãe de Felipe, na história, considerou muito cedo a escrita da carta, porque o Natal ainda estava longe de ocorrer e explanou que o estado sonolento de Felipe na história se devia ao fato de ser comumente a noite, quando as crianças estão dormindo, que o Papai Noel aparece. De fato, o estudante tinha conhecimentos prévios do assunto tendo em vista que fazia parte de sua memória de leitor e, ainda, se vinculava ao seu estado atual de infância.

Por fim, a parte da história escolhida pelo estudante falava da relação do personagem com seus amigos na escola e, a partir disso, A6 elaborou a pergunta inferencial: “Como os amigos de Felipe viam ele?” e, desse modo, ele trouxe um contexto de vínculos afetivos que estavam implícitos na narrativa, tendo em vista que Felipe, por ser uma criança muito comunicativa, tinha o apreço de seus colegas. Dando prosseguimento à análise em torno do processo de inferência, vamos ilustrar, a partir de então, algumas atividades desenvolvidas nas demais oficinas.

No decorrer do trabalho da Oficina 02, os estudantes realizaram, de maneira cada vez mais independente, o trabalho de dialogia das informações do texto com seus conhecimentos

precedentes. Posto isso, continuamos o trabalho em torno da realização de uma atitude responsiva ativa por parte dos aprendizes, a fim de que esses percebessem e compreendessem os significados linguísticos e pudessem prepará-lo para utilizar nas relações implícitas da leitura. Vejamos a análise da atividade de A1.

Figura 58 – Procedimento de Inferência – Oficina 02 – Análise de A1 – Conto – Aprendiz de mágico

1

**INFERÊNCIA
PELA DIMENSÃO CRÍTICA**

05. Pergunta de resposta INFERENCIAL

Por que Celso tornou-se popular na escola?

resposta: por que ele se tornou mágico ainda criança

Resposta: Porque ele se tornou mágico ainda criança

06. Inferir o sentido das palavras e imagens no texto:

IMAGEM DA PÁGINA: 3

☐ simpático
☒ misterioso
☐ admirada
☐ preocupado
☐ desconfiado
☐ amedrontada

PALAVRA: ilusão PÁGINA: 12

☐ lamaçal
☒ fantasia
☐ hospedagem
☐ terror
☐ recipiente
☐ lei

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)



Fonte: Oliveira (2016b)

Tomando as reflexões do aprendiz, entendemos que o estudante vinculou as ideias da narrativa com o conceito de “popularidade” e atribuiu à idade do personagem e a sua habilidade de mágico ao fato de ter alcançado a fama no seu ambiente escolar. Como se nota, o estudante, de forma consciente, elabora um enunciado implícito por traz de uma informação explícita apontada na narrativa. De fato, Celso se tornou mágico e popular em sua escola, mas em nenhum momento da narrativa foi explicitada essa relação de popularidade com sua idade, o que coube ao leitor A1 o estabelecimento dessa dialogia entre o eixo explícito e o implícito aqui mencionados.

Em seguida, a fim de trabalhar com as noções de axiologia, voltadas para o atributo de características, fizemos uso de uma imagem diferente das que vínhamos trabalhando, pois essa não apresentava o contorno facial da personagem. Entretanto, o estudante, ao analisar a

imagem, percebeu a atmosfera de mistério que ela queria veicular em torno de um dos personagens da história e, dado isso, A1 atribuiu o conceito de “misterioso” para o contexto imagético em foco.

Por fim, diante do discurso enveredado pela narrativa que envolvia o mundo circense, com foco especial, no brilho dos mágicos, o estudante concluiu de forma confiante que o contexto da palavra “ilusão”, requerido na questão 6, vinculava-se ao de “fantasia”. Portanto, as atividades aqui empreendidas se ancoraram de sobremaneira na dialogia característica da leitura em que o leitor explora o ponto de vista do autor e, concomitantemente, projeta e expõe seu conhecimento de mundo para a narrativa, construindo sentidos para o texto.

Em suma, a Oficina 03, visou à consolidação desse processo inferencial e, de forma independente, propôs aos aprendizes o trabalho com os implícitos do texto, oportunizando a organização das ideias a partir de questões objetivas. A amostra de atividade a seguir pertence a A3 e poderemos contemplar a efetivação desse conhecimento aqui trabalhado.

Figura 59 – Procedimento de Inferência – Oficina 03 – Análise de A3 – Conto: Chuva de meteoros

INFERÊNCIA PELA DIMENSÃO CRÍTICA	
01. Analisando a expressão corporal da personagem ao lado, podemos inferir a seguinte característica da personagem: ☒ a) curioso ☐ b) cuidadoso ☐ c) decepcionado ☐ d) inteligente	
02. Nos trechos a seguir, indique os sentidos das palavras grifadas, para isso veja as páginas do livro em que elas aparecem:	
Sua mãe veio lhe trazer o telefone, dizendo que seu amigo Jonas estava todo <u>eufórico</u>, querendo falar com ele. (página 3)	☐ a) doente ☐ b) nervoso ☒ c) animado ☐ d) triste
Ele sugeriu que poderiam ir de carro até os limites da cidade, onde não havia luz para <u>ofuscar</u> a visão. (página 9)	☐ a) ofender ☐ b) cobrir ☒ c) atrapalhar ☐ d) salvar
03. PERGUNTA INFERENCIAL	
a. Por que Jonas considerava “fantástica” a chuva de meteoros? <i>ele nunca viu</i>	

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Os dados aqui expostos de A3 nos apresentam uma visão de um sujeito-leitor que se posiciona ativamente em relação a determinado discurso e, após compreendê-lo, vincula às suas informações prévias, reatualizando seus conhecimentos e gerando novos enunciados. Essa é a efetiva realização, pelo viés dialógico, de um leitor que nunca é passivo diante do discurso do outro (Bakhtin, 2011) e que responderá e mostrará sua relativa autonomia diante de um enunciado.

Assim, na análise de A3 para o conto “A chuva de meteoros” (Oliveira, 2016a), ele tematiza suas considerações em torno da imagem para o plano da “curiosidade” na questão 01 e reelabora esse conceito para a sua resposta na questão 03 que incentivava o estudante à busca pela explicação do termo “fantástica” na narrativa e, desse modo, A3 dialoga com o termo requerido com o conceito de “inédito” e elabora sua resposta: porque “ele nunca viu”. Por fim, ao ser requerido do estudante, na questão 02, o sentido das palavras do texto, o estudante infere de forma segura todos os termos elencados na questão.

Findado esse momento de análise em torno das inferências, compreendidas como mecanismos cognitivos importantes para a compreensão de texto, apresentaremos, na última subseção desse capítulo, o Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional em que emergirão os conceitos da teoria dialógica de avaliação responsiva e réplica nas atividades de leitura desenvolvidas.

6.2.5 Procedimento de Síntese pela dimensão crítica e composicional

AÇÃO DIDÁTICA: Reconstrução das ações da narrativa e avaliação responsiva

CATEGORIAS DE ANÁLISE: Dialogismo

Avaliação responsiva

Réplica

O eixo que norteia todo o pensamento do Círculo de Bakhtin caracteriza-se pela interação verbal e seu caráter dialógico, nesse âmbito, o dialogismo refere-se ao princípio da relação eu-outro, princípio da alteridade, que norteia as atividades discursivas (Bakhtin, 2011). Assim, pelos pressupostos dialógicos, há sempre a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados.

Partindo dessas reflexões, o trabalho em torno do Procedimento de Síntese pela dimensão composicional e crítica, enfocou nos aspectos ligados ao conceito de dialogia em que os estudantes foram incentivados a tecer os acontecimentos centrais da narrativa, por

meio da realidade imagética e verbal própria dos enunciados multimodais como os contos infantis. Desse modo, os estudantes percorrerão todo o caminho narrativo, de forma composicional, com enfoque na hierarquização dessas ações.

Outro exercício dialógico aqui empreendido foi o de incentivo ao aluno-leitor exercer sua compreensão, imprimindo sua réplica, entendida aqui como um momento que o estudante aprecia, pondera e julga as informações que lê, tomando uma posição em relação ao enunciado do outro (Menegassi, 2010b, p.50). Esses momentos foram oportunizados à medida em que os estudantes respondiam perguntas de teor interpretativo em que puderam expressar um ponto de vista sobre o que se discutiu no texto. Ainda fez parte do processo de síntese, um conceito dialógico entendido por avaliação responsiva (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), manifestada sobretudo em nossas atividades apreciativas de reconto e intervenção na narrativa original em que, propusemos, por meio de desenhos ou expressões verbais, que os estudantes demonstrassem um posicionamento crítico-avaliativo para a narrativa lida.

Vejamos a seguir como as manifestações da avaliação responsiva, da réplica e do movimento dialógico se fez presente nas atividades empreendidas sob o plano dos Procedimentos de Síntese pela dimensão composicional e crítica

a) A Atividade de Sondagem

Dentre as atividades do teste de sondagem empreendidas em nosso exercício diagnóstico, vinculadas ao procedimento de Síntese, elencamos o item “c”, que explorou a correlação entre imagem e texto e a ordenação das ações narrativas de acordo com a sua hierarquização. Vejamos a proposta a seguir de como foi demandada essa questão para os estudantes.

Figura 60 – Procedimento de Síntese – Teste de Sondagem: item C



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A sequência adequada pensada para essa atividade foi: E B D A C que contemplava a hierarquização das ações narrativas do conto “O menino e o foguete” (Paiva, 2016). A seguir, apresentaremos, por meio do quadro resposta, as sequências apontadas por cada um dos aprendizes.

Quadro 14 – Procedimento de Síntese – Teste de Sondagem: item C – Respostas dos aprendizes

A1	E B D A C – resposta adequada
A2	E B D A C – resposta adequada
A3	E B D A C – resposta adequada
A4	E B C A D – resposta com inadequação no final das ações
A5	E B C A D – resposta com inadequação no final das ações
A6	E B D A C – resposta adequada
A7	B E D A C – resposta com inadequação no início das ações

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Partindo das respostas acima, constatamos que apenas quatro estudantes conseguiram fazer a adequada relação dos dados textuais que sintetizavam a narrativa com as imagens, entretanto foi possível perceber que as possíveis trocas se deveram ao fato de as imagens veicularem ideias parecidas, como é o caso das trocas feitas por A4 e A5, que relacionaram os dados narrativos “C” e “D” às imagens não correspondentes. No caso de A7, acreditamos que faltou um pouco mais de atenção aos detalhes para que a correta correlação entre as ações narrativas “B” e “E” fosse efetivada, já que as situações por ele invertidas não possuíam semelhanças. Aqui foram incentivadas as relações dialógicas verbo-visuais que são elementos constitutivos importantes dos contos infantis.

O quadro a seguir apresentará as respostas de cunho interpretativo e pessoal em que os estudantes puderam tecer uma avaliação responsiva a determinada atitude do personagem do conto lido. A pergunta interpretativa era: “Após o acionamento do botão do foguete, como o menino se sentiu? E você, como se sentiria?”. Tal indagação ligava-se tematicamente com a obra e os levava a refletir acerca das ideias principais veiculadas no conto. Aqui, em questão, se explorou o mundo da imaginação e o poder dela na realização de sonhos que são aparentemente impossíveis, mas que no mundo infantil são plenamente possibilitados pelo plano da fantasia. Assim as respostas dos nossos estudantes foram:

Quadro 15 – Procedimento de Síntese – Teste de Sondagem: Questão 4 – Respostas dos aprendizes

A1	Feliz, porque eu gosto do espaço.
A2	Também em pânico.
A3	Gritando de medo. Tudo ia ficar tremendo.

A4	Normal
A5	Eu diria: “Ai meu Deus. Vou vomitar”
A6	Eu diria: “Meu Deus o que é isso?” Não entenderia nada. Daria um jeito de voltar.
A7	Eu ficaria feliz, porque meu sonho é voar.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir da leitura das respostas de cunho interpretativista, observamos que, com exceção de A4, todas as outras crianças se permitiram engajar no plano temático da obra e conseguiram emitir um posicionamento avaliativo e de teor pessoal para a situação ao colocar-se em um movimento de empatia com o personagem principal. Compreendemos, portanto, que, nesse movimento de replicar, o leitor traz ecos de outros discursos, tendo em vista o contexto ideológico, histórico e social já experienciados por meio desses.

Assim, na análise pessoal de A1 e A7, seus enunciados se assentam no plano da felicidade e da realização pessoal de um sonho, em contrapartida, A2 e A3 apresentam uma atmosfera rica em desespero e temor e, por fim, A5 e A6 se expressam de forma parecida ao invocarem o nome de “Deus” para a situação também de desespero em torno da situação. Por sua vez, A4, apesar de não ter, aparentemente, primado pelo engajamento temático que a obra o convidava, também demonstrou uma réplica dialógica que confrontou o enunciado original. Através desses exemplos, vimos emergir possibilidades de infinitas réplicas discursivas geradoras de novos enunciados, exigindo sempre do leitor uma postura autônoma, criativa e ativa diante das palavras alheias.

A seguir, apresentaremos o delineamento das ações didáticas envolvidas no procedimento de Síntese durante a realização das oficinas.

b) As Oficinas do Projeto de Leitura

No decurso de desenvolvimento das atividades da Oficina 01, priorizamos duas atitudes por parte dos aprendizes para que eles pudessem realizar, de modo seguro, a organização de ideias que contemplavam a hierarquia das ações narrativas. Para isso, oportunizamos atividades de sequenciação de frases representativas das narrativas por meio de colagens e de ordenação da história, alicerçada em palavras-chaves que representavam esses acontecimentos centrais.

O movimento de avaliação responsiva focou na exposição de pontos de vista do leitor de cunho valorativo e apreciativo para o conto lido com a possibilidade de criação de uma réplica textual verbal ou imagética que ampliasse sua visão pessoal da obra. Nas imagens a

seguir, apresentaremos essas ações de síntese dialógica pelas amostras das atividades de A3 e A4.

Figura 61 – Procedimento de Síntese – Oficina 01 – Análise de A3 – Conto: O macaco e a banana



Resumir e compreender a ideia central do conto

1. Observe as imagens das páginas e reconte os principais acontecimentos da história:

página	acontecimento
3	A PERDA DA BANANA
4	BUSCA POR AJUDA AOS HOMENS DA FLORESTA
5	BUSCA POR AJUDA NO PALÁCIO
6	BUSCA POR AJUDA DOS ANIMAIS
A3	AJUDA DA DONA MORTE E RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

2. Ordene as palavras-chave da história na ordem em que elas aparecem no conto:

animais

palácio

banana

floresta

Dona Morte

ordem	Palavras-chave na ordem dos acontecimentos
1º	banana
2º	floresta
3º	palacio
4º	animais
5º	Dona morte gótica

3. Você mudaria algo no final dessa história?
No espaço abaixo, escreva ou ilustre o desfecho da narrativa, acrescentando fatos que você gostaria que tivessem ocorrido ou mantendo o desfecho original.

Eu gostaria dona morte botasse todos para trabalhar (contos e histórias)

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

As atividades de síntese aqui desenvolvidas por A3 transcorreram de modo seguro e confiante em que o estudante, fazendo uso de sua boa memória, ordenou as sequências de frases e de palavras sem esboçar nenhuma dificuldade para a organização e execução da atividade. De igual modo, ao ser lhe dado um espaço para sua avaliação responsiva em torno da obra, o aprendiz, por meio da expressão verbal, esboçou seu pensamento por meio de um enunciado que alteraria, de certo modo, o alicerce narrativo original da obra, no entanto, sua atitude reverberou um posicionamento crítico em torno da aparente desocupação dos personagens e, no seu discurso em questão, queria que a dona Morte, personagem mais temido do conto, “botasse todos para trabalhar”.

O posicionamento crítico de A3 revelou todo o seu descontentamento em torno da falta de empatia dos personagens para com o macaco, que clamava a ajuda de todos e era ignorado. Essa enunciação final por ele apresentada seria uma espécie de retaliação a todos aqueles que trataram mal o personagem. Entretanto, em letras menores A3, delimita: “exceto o lenhador”, pois em sua visão esse personagem já trabalhava demais. De semelhante maneira, A4 empreendeu de forma satisfatória as questões que envolviam a sequenciação dos eventos conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 62 – Procedimento de Síntese – Oficina 01 – Análise de A4 – Conto: A tartaruga Lili e seu amor pela arte



Resumir e compreender a ideia central do conto

1. Observe as imagens das páginas e reconte os principais acontecimentos da história:

página	acontecimento
4	A REUNIÃO ANUAL DO ANIMAIS E A ESCOLHA DE NOVOS REPRESENTANTES
6	O MOTIVO DA PARTIDA DE MAGALI: O DECRETO DO REI LEU
8	LILI E SEU EMPENHO EM RECONCILIAR MAGALI E O REI LEU
10	A FELICIDADE DO CASAL E A REALIZAÇÃO DA REUNIÃO ANUAL

2. Ordene as palavras-chave da história na ordem em que elas aparecem no conto:

aprendizado
reconciliação
reunião
partida
felicidade

ordem	Palavras-chave na ordem dos acontecimentos
1º	reunião
2º	partida
3º	reconciliação
4º	aprendizado
5º	felicidade

3. Você mudaria algo no final dessa história?
No espaço abaixo, escreva ou ilustre o desfecho da narrativa, a menos que gostaria que tivessem ocorrido ou mantendo o desfecho original.




Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

No tocante à avaliação responsiva, A4 resolveu apresentar um enunciado imagético que era uma espécie de releitura da imagem da página 14, em que temos um macaco pintando uma cachoeira. Segundo o pensamento de A4, ele alteraria no conto apenas o desenho que o macaco estava pintando, pois, para ele, o personagem deveria pintar a floresta na qual ele vive e que era o espaço narrativo da obra. A aparente modificação, por mais simplória que seja,

revela o posicionamento do estudante e sua capacidade de refletir acerca de detalhes que, para ele, possuía relevância e assim se consolida a ressignificação do discurso do outro por meio da atitude responsiva do sujeito leitor.

Dando prosseguimento à discussão, na Oficina 02, nos pautamos, além dos pontos já trabalhados na oficina anterior, na identificação da temática central do conto como uma espécie de frase que congregava todas as ações narrativas, instanciadas em uma finalidade discursiva central. Desse modo, os estudantes liam as diversas opções e identificavam aquela que se conectava com as ações narrativas por ele lidas e, a partir de então, eram levados a responder uma pergunta do tipo interpretativa em que era possível estabelecer um contraponto dialógico entre a temática da obra e as experiências pessoais e opiniões do leitor (Fuza; Menegassi, 2022). A amostra de A3 apresenta as considerações acerca do conto “Na casa da Fada” (Shinohara, 2016) que engloba a temática apontada na questão pelo aprendiz da “importância das histórias infantis”.

Figura 63 – Procedimento de Síntese – Oficina 02 – Análise de A3 – Conto: Na casa da fada

O formulário, intitulado "SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA", contém a seguinte estrutura:

07. A temática central do conto nos mostra:

- () O amor pela arte
- () O não julgamento pela aparência
- () O aprendizado de uma nova habilidade
- () Ser verdadeiro e não se incomodar com opiniões dos outros
- ☒ A importância das histórias infantis
- () A superação das dificuldades

08. Pergunta de resposta INTERPRETATIVA

Por que as histórias de fadas são importantes para as crianças?

resposta: *elo traz magia e amor*

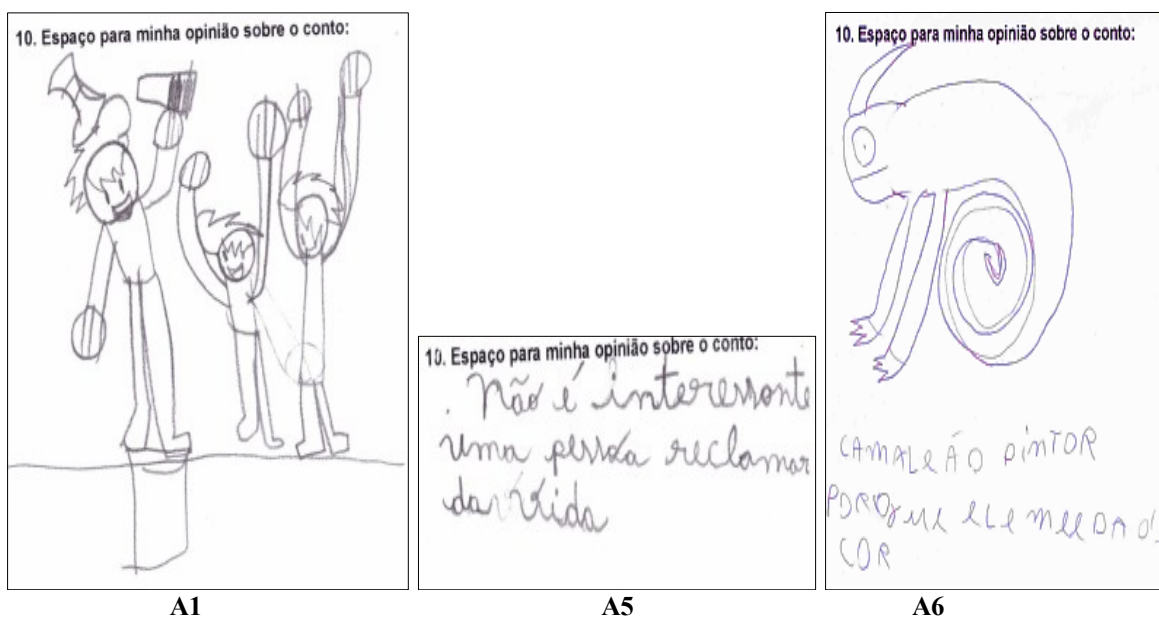
Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A partir da resposta temática, o estudante foi conduzido a responder acerca da importância das histórias de fadas para o mundo infantil e ele respondeu que: “ela traz magia e amor”, demarcando seu posicionamento valorativo acerca do tema e também repleta de

constatações próprias de um sujeito situado no seu tempo e que se encontra na idade que dialoga com a pergunta ofertada.

O espaço para avaliação responsiva foi oportunizado na Oficina 02 e vamos aqui trazer duas imagens que outrora foram utilizadas para ilustrar no Projeto-piloto o movimento de adequação das atividades.

Figura 64 – Procedimento de Síntese – Oficina 02 – Avaliação responsiva de A1, A5 e A6



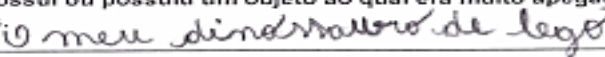
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Conforme já explanado anteriormente, os estudantes se utilizaram de um espaço em branco para fins de avaliação responsiva em que A1 primou pela exposição de uma cena que, segundo ele, complementaria o final da narrativa; A5 se centrou em um posicionamento crítico em torno de uma personagem do conto por ele lido e, por fim, A6 nos apresenta uma imagem, seguida de um texto verbal em que expressava o desejo de que houvesse na narrativa um personagem igual ao que ele dialogicamente representou.

Dando encerramento às análises do procedimento aqui em questão, vamos destacar um aspecto interessante ocorrido em nosso último encontro. Os estudantes que apresentaremos a seguir emitiram, diante das perguntas interpretativas lançadas a eles em torno de contos diferentes, posicionamentos que enveredavam para sua condição atípica de neurodesenvolvimento.

Vejamos a seguir essas situações:

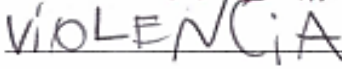
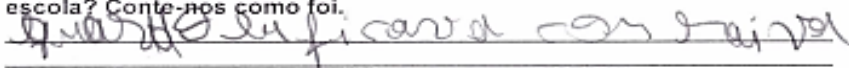
Figura 65 – Procedimento de Síntese – Oficina 03 – Análise de A6 – Conto: Budulêu

SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA											
01. Decifre o código e escreva a TEMÁTICA explorada nesse conto:											
😊	↩	◯	☁	🍏	🐾	🌀	☕	🌙	⚡	😞	
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
♥	🚤	☀	△	🐱	☆	🏠	🍃	👑	🚗	🌳	🌸
M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
 											
PERGUNTA INTERPRETATIVA											
02. Você possui ou possuiu um objeto ao qual era muito apegado? Conte-nos.											
											

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Na resposta apresentada por A6, que se reporta a temática do “apego”, visualizada no conto por ele lido, o estudante relaciona a condição de apego ao seu hiperfoco, que se tratava de brinquedos de montar por ele intitulado “legos”. Essa relação dialógica por ele tecida reforça o caráter referencial do texto para a geração de um novo enunciado, repleto das experiências do próprio leitor que se refletem no novo discurso por ele gerado.

Figura 66 – Procedimento de Síntese – Oficina 03 – Análise de A1 – Conto: Brigas na escola

SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA											
01. Decifre o código e escreva a TEMÁTICA explorada nesse conto:											
😊	↩	◯	☁	🍏	🐾	🌀	☕	🌙	⚡	😞	
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
♥	🚤	☀	△	🐱	☆	🏠	🍃	👑	🚗	🌳	🌸
M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
 											
PERGUNTA INTERPRETATIVA											
02. Você já viu ou já participou de alguma situação de violência na escola? Conte-nos como foi.											
											

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

De modo aproximado, o estudante A1 relaciona a temática da violência na escola com suas próprias vivências e emite a seguinte resposta quando indagado acerca da violência na sua escola: “quando eu ficava com raiva”. Percebemos, através das próprias palavras do aprendiz, que, em seu passado, ele enfrentava momentos de desregulação sensorial ou emocional que o levavam à momentos episódicos de crise em que, segundo ele, o tornava violento. Aqui entendemos, em termos dialógicos, que o leitor se apropria do enunciado do outro para imprimir sua vivência e exprimir essa capacidade de réplica num movimento constante de interação e interpretação.

Figura 67 – Procedimento de Síntese – Oficina 03 – Análise de A2 – Conto: As laranjas mágicas

SÍNTESE
PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA

01. Decifre o código e escreva a TEMÁTICA explorada nesse conto:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L

M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z

superar

PERGUNTA INTERPRETATIVA

02. Você já superou uma grande dificuldade? Como?

Superei fazer a vibração do G

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Por último, a estudante A2, ao encerrar a leitura do conto na temática da “superação”, nos apresenta um discurso pessoal em que se coloca na mesma posição do personagem como alguém que já superou uma dificuldade e responde com a seguinte frase: “superei fazer a vibração do G”. Esse fato por ela exposto relaciona-se com as dificuldades em torno da fala e do desenvolvimento da linguagem que se faz presente em algumas pessoas autistas. No caso da estudante, de forma ativa e dialogicamente direcionada, ela compreendeu que não é

somente nos contos infantis que se superam as dificuldades, mas na vida, por mais difícil que uma situação possa parecer.

Findamos aqui a análise a qual nos propomos em torno dos elementos dialógicos que embasaram nossa ação, pautada no ensino de habilidades de compreensão leitora por meio dos Procedimentos de Leitura. Esperamos que as exemplificações aqui apresentadas possam servir, de alguma forma, para o trabalho de outros profissionais que desejam empreender um olhar didático diferenciado para as questões próprias dos estudantes autistas, sobretudo nos seus anos iniciais do Ensino Fundamental.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tecerá algumas reflexões suscitadas a partir dos resultados obtidos e interpretados com base nos dados analisados de nossa pesquisa. Nesse intuito, retomaremos de forma breve o percurso teórico, ancorado na Análise Dialógica do Discurso, nas noções de Estratégias, Capacidades e Procedimento de Leitura, bem como nas noções de Multimodalidade que embasaram essa Tese. Além disso, retomaremos as nossas questões de pesquisa, bem como os objetivos que nortearam nossa ação, enfocando na repercussão desse empreendimento didático, voltado para o ensino de leitura de crianças do Ensino Fundamental anos iniciais com o Transtorno do Espectro Autista.

No plano metodológico, nos vinculamos à área da Linguística Aplicada tendo em vista que nosso estudo pretendeu uma abordagem de natureza interdisciplinar, nos valendo de conhecimentos da Psicologia e da Educação, e processual por meio da elaboração de um modelo teórico que pudesse integrar diferentes saberes, promovendo uma compreensão mais aprofundada da realidade apontada em nosso objeto de estudo em suas diferentes nuances. Assim, nosso delineamento metodológico se pautou no âmbito da Pesquisa-ação em que, diante da detecção de um problema e visando à sua resolução, pudéssemos alcançar, por meio de postura docente ativa e reflexiva, os resultados almejados.

Desse modo, o nosso objetivo principal se centrou no desenvolvimento de um estudo dialógico que se pautou no elo entre os conceitos de Procedimentos de Leitura e de Multimodalidade em que, por meio da leitura de contos infantis, desenvolvemos ação de cunho interventivo voltado às questões de compreensão leitora em crianças com o Transtorno do Espectro Autista do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com relação ao nível ou grau de suporte no TEA, definimos que esse aspecto não implicaria na seleção de nossos aprendizes, entretanto, o critério de comunicação verbal foi priorizado, tendo em vista que, no processo dialógico proposto, necessitaríamos que o estudante pudesse verbalizar seus pensamentos e pudéssemos, por meio da leitura compartilhada, treinar habilidades em torno da entonação valorativa, conforme apontamos em nossa fundamentação teórica. Nessa etapa de escolaridade, consideramos que era necessário o desenvolvimento de habilidades de leitura com foco na construção dos sentidos do texto, tendo em vista que, consolidado o aprendizado do código linguístico nos anos iniciais, era necessário que práticas dialógicas de leitura fossem trabalhadas a fim de oportunizar uma base sustentável em que o aprendiz-leitor

pudesse ser capaz de estabelecer a integração de significados na construção do sentido global do texto, apreendendo sua temática e resumindo suas informações.

No âmbito didático-metodológico, esse trabalho pôde ser impulsionado pelas noções do Dialogismo, ancoradas nos estudos do Círculo de Bakhtin, tendo em vista que consideramos como prática eficiente o aporte da teoria dialógica para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças autistas dado o seu caráter interacional e discursivo, que favorece a criação de uma postura leitora mais ativa e reflexiva que contribui significativamente para a construção dos sentidos de um texto. Além disso, o ensino dos Procedimentos de leitura, vinculados aos conceitos da Multimodalidade, se configurou como um importante aporte que auxiliou os aprendizes no processo de construção dos sentidos do texto. Dessa forma, o quadro didático por nós construído norteou toda a nossa ação docente e proporcionou, além de uma série de adequações importantes ao público autista, a efetiva autonomia e consolidação dos saberes desses discentes.

No tocante ao público autista, embasamos nossa atividade didática nas três teorias que buscavam explicar os principais dilemas enfrentados, no plano da compreensão leitora, por pessoas com o TEA e foram elas: a Teoria da Coerência Central (Frith, 1989), que impacta nas questões de integração das informações; a Teoria da Disfunção Executiva (Damasio; Maurer, 1978), que se relaciona com os aspectos de autorregulação e monitoramento e, ainda, a Teoria da Mente (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985), que busca explicar a dificuldade de compreensão, durante a interação, da perspectiva dos outros. Desse modo, o ensino dos Procedimentos de Leitura que desenvolvemos incidiu nesses aspectos da área da compreensão leitora pelos quais elaboramos as principais ações que atenuassem tais impasses apontados.

Outro ponto norteador de nosso trabalho foi a opção pelo gênero narrativo conto para o trabalho com leitura aqui almejado, pois entendemos que os gêneros discursivos da esfera artístico-literária como o conto são mais familiares aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e nos permitiram explorar melhor as estratégias de abordagem do texto. Por fim, aliado às capacidades de leitura, o trabalho com os recursos visuais e as noções da Multimodalidade se configuraram como um eficiente recurso de reforço e suporte para os discentes autistas na integração dos sentidos do texto.

No tocante às nossas questões de pesquisa, tivemos como questão principal: Os conhecimentos linguísticos, sobretudo os da Linguística Aplicada, podem colaborar para a ampliação do potencial de interpretação e compreensão leitoras dos discentes com TEA? Para respondermos a essa pergunta central, elaboramos quatro indagações de cunho específico que

serão agora retomadas e, por meio das análises empreendidas, teceremos algumas considerações que se configuram como nossa avaliação responsiva e valorativa diante do quadro apresentado, entretanto acreditamos que, nessa dialogia, poderão suscitar novos questionamentos e novas reflexões que, de alguma forma, poderão impulsionar novas ações didáticas voltadas para os aprendizes autistas e suas necessidades específicas de aprendizado.

A primeira pergunta específica que elaboramos foi: “Que saberes em torno das questões leitoras e da multimodalidade as crianças com TEA possuem?” Desse modo, a partir da nossa coleta de dados, sobretudo daqueles advindos do Teste Diagnóstico, pudemos perceber como ponto forte dos leitores autistas a questão da alta capacidade de memória, ligada sobretudo aos aspectos visuais, quando trabalhamos os processos relacionados ao Procedimento de Síntese. Pudemos verificar, já a partir do teste inicial, que a maioria dos estudantes conseguiu de forma adequada estabelecer a relação dos dados textuais que sintetizavam a narrativa com as imagens, amparados em sua memória visual e aqueles que incorreram em algum equívoco se deveu ao fato de que as imagens veiculavam ideias semelhantes. Desse modo, por meio da exploração das relações dialógicas verbo-visuais e, amparados no potencial de memória dos estudantes, pôde-se empreender um trabalho de reconstrução da narrativa pelo viés composicional, mas também pudemos auxiliar nos processos de organização das ideias e construção dos sentidos mais globais da narrativa em seus aspectos axiológicos e reflexivos.

Na mesma medida, ocorreu também o desempenho satisfatório, durante as Oficinas, em que, de forma confiante e segura, os aprendizes sequenciavam as ações narrativas sem a menor dificuldade e, através dessa facilidade na execução dessa ação, podíamos trabalhar aspectos importantes do momento pós-leitura, tais como as questões da avaliação responsiva e da réplica, tendo em vista que as ideias composicionais do texto já estavam alicerçadas em sua mente. Além disso, esse potencial ligado à memória visual trouxe ganhos expressivos no tocante ao trabalho com as perguntas de cunho interpretativo e pessoal, pois os estudantes conseguiam estabelecer frutíferas relações dialógicas em que as crianças se permitiram engajar no plano temático da obra e conseguiam emitir posicionamentos axiológicos e de teor pessoal para a situação discursiva apresentada no texto.

Essa primeira questão de pesquisa se vinculou, de maneira direta, com a nossa postura assumida de que, aos estudantes com TEA, devem ser oportunizadas formas de ensino que contemplem suas potencialidades, pois, a partir dessas, podem ser impulsionados novos conhecimentos e garantidas novas habilidades. Em nossa análise acerca do Procedimento de Síntese, pudemos vislumbrar que, a partir do potencial de memória do visual dos estudantes, o

desenvolvimento das capacidades de réplica, em que foram ampliadas as visões críticas e reflexivas em torno de si mesmos e do mundo, e a capacidade de avaliação responsiva, em que os aprendizes fizeram a exposição de pontos de vista de teor valorativo e apreciativo para o conto lido, puderam ser incentivadas, gerando novos aprendizados em torno da leitura.

A segunda pergunta específica questionava acerca de “Quais os principais desafios enfrentados por crianças autistas no que diz respeito às questões de compreensão leitora de contos infantis?” Desse modo, pudemos verificar e intervir nessa realidade apontada, sobretudo nas relações que envolviam a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e o estabelecimento de ligações de sentido com o texto. Percebemos, desde a aplicação do Teste Diagnóstico, que os aprendizes demonstravam alguns impasses quando se requeria deles o estabelecimento de elos do texto com sua vida ou com outras situações do mundo, usando o seu saber próprio para compreender novas informações e, dessa forma, por meio das noções dialógicas de interdiscursividade e exotopia, empreendemos ações que levavam o estudante à construção constante de conhecimento e de interação por meio da conexão de ideias.

Então, a partir da identificação desse primeiro desafio, exploramos atividades via Procedimento de Conexão pela dimensão afetiva e composicional, que ampliou a capacidade leitora de estabelecimento de relações importantes para o momento da leitura que envolviam seus conhecimentos já construídos. Essas atividades enfocaram na exploração dos elementos pré-textuais, como por exemplo, nos aspectos composicionais da capa: cores, título, imagem central, tecendo significados para cada item e, por meio desse procedimento, eram incentivadas as relações dialógicas entre a capa e os aspectos da vida do leitor e de seu mundo. Assim, percebemos um movimento evolutivo no tocante ao aprendizado desses aspectos, pois, enquanto no Teste Diagnóstico, os estudantes se limitavam em suas análises à reprodução de palavras que eram vistas literalmente nas representações imagéticas que compunham a capa e na expressão verbal contida no título da obra, pudemos visualizar, no decorrer das Oficinas, um processo constante de crescimento e aprendizado sociocultural, ideológico e pessoal do aluno.

Outro ponto de atenção foi dado às questões inferenciais, pois percebemos que os estudantes ainda estavam no processo de construção das capacidades que envolvem a identificação de pistas textuais implícitas, bem como na identificação do valor entonacional e inferencial de expressões verbais e de imagens. Nesse âmbito, incentivamos atividades enveredadas pela noção de responsividade que, aqui nesse Procedimento de Inferência pela dimensão crítica, foi trabalhada por meio de perguntas inferenciais de cunho reflexivo sobre o

texto e de busca por conhecimento de mundo e a noção de axiologia, entendida como ato responsivo do interlocutor que exige do estudante a emissão de um juízo de valor frente a uma situação.

Com o intuito de ampliar essa capacidade de leitura dos aprendizes autistas, trabalhamos com os estudantes, por meio da modelação docente, não só a busca por resposta das perguntas inferenciais, mas a elaboração dessas. Tal atividade, apesar de desafiadora para eles, mostrou que, por meio de exemplos, eles podem estabelecer, por si próprios, relações inferenciais de forma profícua transcendendo o significado literal do texto. Desse modo, através do estabelecimento dessa dialogia entre o eixo explícito e o implícito, os aprendizes apresentaram, progressivamente, a postura de sujeitos-leitores que se posicionam ativamente em relação a determinado discurso, vinculando às suas informações prévias que, por conseguinte, reatualizam seus conhecimentos e geram novos enunciados.

O terceiro questionamento trazia a seguinte pergunta: “Em que medida as noções acerca do Dialogismo, vinculadas aos conhecimentos dos Procedimentos de Leitura e da Multimodalidade poderão auxiliar os discentes autistas nos processos de compreensão leitora?” Essa questão se vinculava à necessidade didática real, aqui em especial do público autista, de formação de um leitor ativo que, em contato com o texto, é capaz de ler os implícitos, relacionando o conteúdo linguístico com o contexto sociocultural o qual faz parte e, desse modo, essa prática pedagógica exigia, por parte do docente, uma maior abertura às interlocuções com conhecimentos teóricos diversificados, que pudessem constituir um percurso didático que atendesse às demandas específicas de aprendizagem das crianças com TEA. Acreditamos que, em nossa orientação metodológica, ao elegermos o termo “Procedimento”, conseguimos abarcar uma série de conhecimentos em torno das capacidades de leitura adaptáveis e necessárias aos aprendizes autistas tanto no âmbito da práxis como no âmbito linguístico-discursivo.

Nesse âmbito, o vínculo da ADD com os aspectos multimodais, trouxe ganhos expressivos que auxiliaram os discentes nos processos de monitoração, de autorregulação e de autocorreção do pensamento do leitor, oportunizado, sobretudo pelos momentos de leitura compartilhada. Assim, dessas ações didáticas, vinculadas às teorias apresentadas, pudemos encorajar a crianças à leitura em voz alta, com entonação adequada, com troca de turnos e visualizamos um estudante atento por mais tempo à leitura, tendo em vista que assumia o controle desta em algum momento. Por fim, entendemos que os vínculos dialógicos e multimodais proporcionados pela leitura de contos de forma compartilhada se configurou

como uma ação mediadora que valorizou as formas de comunicação e expressão verbal das crianças autistas fazendo com que elas se sentissem engajadas, motivadas e interessadas, levando-as, por conseguinte, à compreensão dos sentidos da narrativa.

O último questionamento enfocou na seguinte averiguação: “De que forma as práticas dialógicas de leitura e a integração de texto verbal e imagético podem se constituir como meio eficaz para a atenuação dos problemas de compreensão leitora em crianças com o TEA?” Acerca dessa indagação, queremos trazer a relevância do quadro metodológico por nós delineado que nos mostrou que é possível o ensino de certas habilidades leitoras aos discentes em que o docente, na figura de um leitor mais experiente, pode proporcionar uma atividade significativa e desenvolver capacidades leitoras pertinentes à promoção de um leitor competente. Posto isso, concluímos que, por meio do ensino dialógico, em que houve a promoção de uma leitura de textos autênticos com objetivos e com funções definidas, conseguimos despertar o interesse do educando autista e o desenvolvimento de algumas habilidades leitoras importantes por meio de nossa prática constante de caráter integrativo, orientado, sistemático e humanizado.

A partir dessas considerações tecidas até aqui, entendemos que nosso trabalho, por sua essência dialógica, abre inúmeras perspectivas didáticas de trabalho com crianças autistas e queremos, a partir de então, apresentar alguns procedimentos de leitura que, assim como os trabalhados nesta tese, poderão trazer ganhos expressivos para as crianças com TEA. Entendemos que mais ações precisam ser incentivadas e aqui, como uma espécie de desdobramento de nossa ação, queremos expor alguns nortes de atuação no âmbito da leitura com crianças autistas.

Sugerimos, inicialmente, o trabalho com um procedimento do tipo “seleção”, que se configura como ponto de partida para a apreciação inicial da leitura e conduz não só à apropriação da escrita e do significado das palavras, mas sobretudo apresenta o campo temático em que a obra se apresenta. É um procedimento importante de coleta de termos e expressões do texto em que se pode também utilizar de recursos visuais, levando em conta que esse é um recurso válido quando se trabalha com crianças autistas. Assim, essa seleção de palavras temáticas poderá ser apresentada com cartões contendo as palavras e imagens a elas relacionadas ou poderá ser apresentada pela própria ação de folhear o livro, garantindo a inserção inicial na zona temática do texto. Entendemos, assim, que as ilustrações são um fator de predição muito importante para a ambientação da criança com o texto, especialmente para os aprendizes com TEA, potencializando as habilidades em torno de sua memória visual.

Outro procedimento que poderá ser trabalhado diz respeito à “visualização” e se vincula, de sobremaneira, aos processos inferenciais envolvidos no ato de ler. O uso desse procedimento objetiva que o leitor possa transformar as palavras do texto em impressões sensoriais concretas e, por meio desse procedimento, recordar do todo textual que foi lido. Essa estratégia se baseia na ideia de que, mesmo tendo o apoio das imagens durante a leitura, é possível que a mente do leitor crie imagens mentais que, transportadas para o papel, podem evidenciar a complementaridade de informações como também apresentação de informações ausentes que se vinculam diretamente ao tópico central do texto.

Com base nisso, durante o momento de desenvolvimento da visualização, pode-se instigar o leitor a transpor para uma página em branco a ideia central por ele captada ao longo da leitura que foi mentalmente visualizada, por meio de ilustrações que explorem traços, cores, formas e outros recursos visuais, a fim de produzir significados pertinentes à leitura. Esse é mais um procedimento cujas atividades buscam contemplar uma questão que leitores autistas podem apresentar no tocante à teoria da coerência central, pois os desenhos criados serão uma tentativa de expor as impressões do leitor que giram em torno do tópico central da leitura.

A partir de nossa experiência com os contos infantis, despertou também a necessidade de trabalhos voltados a outros gêneros discursivos infantis como as fábulas, por exemplo, e acreditamos que um procedimento do tipo “conexão texto-mundo”, pode ser bastante produtivo para a compreensão da “moral da história” que envolve grande parte desse tipo de narrativas. É um relevante trabalho que envolve uma relação dialógica do leitor com o mundo do autor na perspectiva de aquele entender o que este quis “ensinar” ao final da narrativa, oportunizando também um encontro com uma abordagem mais transversal do texto em que emergem tópicos e discussões em torno do tema central da leitura. A conexão possibilitaria, assim, um trabalho pautado nas peculiaridades dos autistas relacionadas à teoria da mente, tendo em vista que o estudante será levado a entender a perspectiva do autor, quanto também possibilita chegar a uma ideia central do texto que se vincula com os problemas relacionados à teoria da coerência central.

Findada essas reflexões, compreendemos que a nossa pergunta central norteadora, desmembrada aqui em questões específicas, não somente foi respondida como também apontou para alguns desdobramentos importantes, reverberando em novas reflexões e possibilidades de atuação frente ao trabalho de leitura com discentes autistas.

Além dos ganhos em termos cognitivos e de alcance de objetivos didáticos, nosso trabalho despertou também para a importância das relações afetivas em sala de aula e da real necessidade de se oportunizar um espaço de fala para aqueles que, comumente, são silenciados por conta de sua condição neurológica que os coloca sempre num lugar de isolamento e segregação em que se se supervalorizam suas limitações e déficits em detrimento de suas potencialidades. Por isso, a escuta ativa e autêntica se faz necessária para que se possa compreender o sujeito que está por traz dessa aparente limitação e, de posse desse conhecimento e fazendo uso da sensibilidade, se possam ofertar estratégias de aprendizado genuinamente inclusivas e oferecer o suporte adequado aos alunos com TEA, proporcionando a ele justas oportunidades de aprendizado e de crescimento pessoal.

Queremos, ainda, sugerir que outros estudos no âmbito da Linguística Aplicada busquem, por meio das valiosas noções do Dialogismo, da Multimodalidade e das Capacidades de Leitura, desenvolver pesquisas voltadas para os discentes autistas que possam contemplar algumas lacunas que nossa experiência aqui descrita, dada a sua devida delimitação temática, não pode contemplar, tais como: a) Trabalho com outros gêneros discursivos que incentivem atividades voltadas para o plano inferencial e implícito da leitura, tais como os poemas e letras de música; b) Projetos didáticos com textos multimodais com autistas não-verbais, que oportunizem, além das capacidades de compreensão textual, o desenvolvimento de habilidades de escuta que os conduza a um gradativo processo de entendimento da dialogia dos aspectos linguísticos e imagéticos; c) Pesquisas que possam, a partir do desenvolvimento das capacidades de leitura, ampliar as atividades para as habilidades de escrita voltadas ao público autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, tomando parte do diálogo final, quero aqui trazer três importantes “vozes” que permearam esse trabalho e, em constante dialogia, trouxeram os valores e as ideologias de uma: pesquisadora, professora e mãe atípica. Assim, enquanto pesquisadora, pude empreender os esforços didáticos-metodológicos possíveis, com vistas ao atendimento de uma realidade social tão marcante em nossa sociedade que diz respeito ao atendimento específico e individualizado dos aprendizes autistas e pude contemplar o processo de uma investigação científica que aqui se iniciou e que urge que seja ampliada com o intuito de atender a essa demanda social de uma parcela expressiva de pessoas neurodivergentes.

Tomando a voz que emerge do meu “ser docente”, considero que é de grande relevância que voltemos nosso olhar para as singularidades dos sujeitos que, nas salas de aula, não vivenciam a real interação que faz de nós sujeitos únicos em constante dialogia com os outros.

Além disso, pensar em adaptações e percursos cognitivos diferenciados pode trazer ganhos tanto para os discentes atípicos como também para os típicos, tendo em vista que todos temos, em alguma medida, peculiaridades que requerem um olhar diferente, sobretudo no contexto de ensino-aprendizado.

E por fim, uma voz de “mãe atípica” ressoa fortemente em busca de condições dignas e de caminhos abertos a compreender e acolher seu filho autista. Uma mãe que, como muitas outras, luta diariamente e incansavelmente contra uma sociedade que perpetua estigmas excludentes e discriminatórios, por meio do capacitismo, que invalida a real natureza dos sujeitos autistas tão únicos e com tanto a nos oferecer. Enfim, uma mãe que busca a cada momento a autonomia, o crescimento e a independência de seu filho autista e sonha e torce para que o mundo seja mais gentil com ele.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ADAM, J.M. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.
- ANDRADE, A. P. O. de; RIBEIRO, P. B.; SERAFIM, M. de S. Leitura dialógica de contos como aporte para o desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes no Ensino Médio. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2023. DOI: 10.29327/266889.11.2-9. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6851>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ANDRADE, F. R. da S. **Proposta metodológica para o ensino dialógico de leitura sob o amparo indisciplinar e decolonial da Linguística Aplicada**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. P. Conceitos de leitura e Ensino de línguas. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 13-84.
- BARBOSA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a theory of mind? **Cognition**, Bethesda, v.21, p. 37-46, 1985.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). Tradução Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p.71-210.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, J. C. dos. S.; MENEGASSI, R. J. P. Entonação valorativa em atividades de leitura. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 153-194.
- BEZERRA, J. C. dos. S.; PAIXÃO, S. V. da.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2019.
- BLEULER, E. **Demencia precoz**: el grupo de las esquizofrenias. Buenos Aires: Paidós, 1911.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.9-31.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica: um percurso brasileiro. In: BAGNO, M.; VIEIRA, F. E.(org.). **História das línguas, história da linguística**: homenagem a Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2020. p.41-60.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-78.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRITO, M. J. **O circo Estrela Radiante**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

BROWN, A. L.; BRANDSFORD, J. D.; FERRARA, R. A.; CAMPIONE, J. C. **Learning, remembering, and understanding**. 1982. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217401.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CALLOW, J. **Show Me: Principles for Assessing Students' Visual Literacy**. The Reading Teacher. International Reading association. ISSN: 0034-0561. 2008, p. 616-626.

CALLOW, J. Visual and verbal intersections in picture books – multimodal assessment for middle years students, **Language and Education**, DOI: 10.1080/09500782.2019.1689996. 2020.

CARMO, C. de F. do; GOMES, G. L.; MEIRA, M. N. A construção do processo da leitura e da escrita da criança autista. **Anais do V Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem**, v.1, n.1, p. 13-30, dez., 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO CNPq [homepage]. **Árvore do conhecimento**. 2023. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CORREIA, L. de A. **Compreensão leitora e Síndrome de Asperger: uma proposta de ensino**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, R. **A tartaruga Lili e seu amor pela arte**. Recife: Prazer de Ler, 2012.

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

DAMASIO, R. A.; MAURER, R.G. A neurological model for Childhood Autism. **Archives of Neurology**. V. 35, p. 777-786, 1978.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.162-193

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p.41-59.

FONSECA, T. **Brigas na escola**. Recife: Prazer de Ler, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRITH, U. **Autism: explaining the enigma**. Oxford: Blackwell Publishing, 1989.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. P. Perguntas de leitura em ordenação sequenciada no Ensino Fundamental. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 153-194.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **Reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersus, 2018.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 20, p. p. 77–85, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. *In*: SOUZA, R. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GOMES, C. G. S.; DE SOUZA, D. G. Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizizes com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2016, v. 22, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200007>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

GUERRA, S. M. **Eu estou aqui! O Autismo na Escola**. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2021. E-book.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London & Baltimore: Edward Arnold & University Park Press, 1978.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension to enhance understanding. York, ME: Stenhouse, 2000.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. USA: Stenhouse Publishers& Pembroke Publishers, 2007.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding, engagement and building knowledge. Grades K-8. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2017.

JOSEPH, R. M.; TAGER-FLUSBERG, H. The relationship of theory of mind and executive functions to symptom type and severity in children with autism. **Developmental Neuropsychology**, v. 16, n. 1, p. 137-155, mar. 2004.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child 2, 1943. Disponível em: https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. **A land we can share**: Teaching literacy to students with autism. 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. E. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS G., van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. Curitiba, Marcos Valentin de Sousa, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LUCENA, M. da C. **Buduléu**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto**: suas histórias, seus gêneros, sua técnica, seus mestres. Rio de Janeiro, Bloch, 1972.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MENEGASSI, R. J. P. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEM, 2010a. p. 35-59.

MENEGASSI, R. J. P. Estratégias de leitura. In: Menegassi, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b, p. 41-63.

MENEGASSI, R. J. P. A compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 85-130.

MENEGASSI, R. J. P.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico metodológicas. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. da S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Revista Alfa**, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/v> Acesso em: 02 jun. 2025

MENEGASSI, R. J. P.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com poema. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 85-130.

MESIBOV, G.B; SCHOPLER, E.; HEARSEY, A. Structured teaching. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. (Eds.). **Behavior issues in autism**. New York: Plenum Press, 1994, p.195-210.

MILLAN, A. E.; POSTALLI, L. M. M. Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 25, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100009>. Acesso em: 02 set. 2021

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NUNES, D. R. de P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2016, v. 22, n. 4 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, E. **A chuva de meteoros**. Recife: Prazer de Ler, 2016a.

OLIVEIRA, E. **Aprendiz de mágico**. Recife: Prazer de Ler, 2016b.

OLIVEIRA, J. B. A. **Fluência de Leitura**. Instituto AlfaBeto. São Paulo:2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11**. Revision Process: Beta Phase and Finalization. Genebra: WHO, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/icd/revision/icdrevisionprocess.pdf>. Acesso em 11 nov. 2023.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. São Paulo: Vozes, 2016. E-book

PAIVA, M. R. **O menino e o foguete**. 1. ed. Itaú: 2017. E-book

PEETERS, T. **Autismo**: entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998

PEIXOTO, C. de A. **A compreensão de orações relativas de sujeito com estado mental de emoção entre indivíduos com desenvolvimento típico e com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.

PROPP, V. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. [1928].

QUEIROZ, A. S. A. de. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura inicial em pré-escolares autistas: contribuições de uma mediação linguística**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 109-128.

REIS, E. **O menino e o Papai Noel**. Recife: Prazer de Ler, 2016a.

REIS, E. **Toddy, o Ursinho**. Recife: Prazer de Ler, 2016b.

ROCHA, I. **Uma abelhinha divertida**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do SIGET*, p. 1761-1776, 2007.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do Gênero Discursivo. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, p. 54-67, 2010.

RIBEIRO, P. B.; CARVALHO, I. M. de (org.). **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa**. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RIBEIRO, P. B.; FRANÇA, M. O enunciado concreto como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa. In: RIBEIRO, P. B.; CARVALHO, I. M. de (org.). **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa**. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. **Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária**. D.E.L.T.A., 37-1, 2021 (1-25): 2021370110.

SANTOS, E. **As aventuras de Vini e sua turma**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, 19(1): 07-20, 1986.

SERAFIM, M. de S.; CORDEIRO, G. S. A leitura do gênero conto infantil: entendendo as estratégias do leitor. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 253-261, abr./jun. 2013a.

SERAFIM, M. de S.; A leitura para as crianças: importância, gostos e escolhas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 143-156, abr./jun. 2013b.

SERAFIM, M. de S. Avaliação das estratégias de leitura de leitores alfabetizados e não alfabetizados: compreendendo o gênero textual conto. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES, 7., Fortaleza, 9-11 nov. 2016. **Anais**. Fortaleza: UFC, 2017. p. 533-552.

SHINOHARA, D. **O macaco e a banana**. Recife: Prazer de Ler, 2015a.

SHINOHARA, D. **As laranjas mágicas**. Recife: Prazer de Ler, 2015b.

SHINOHARA, D. **Na casa da fada**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

SILVA, R. **O sapo de sapato que sapateava**. Recife: Prazer de Ler, 2016.

SILVA, S. P. N.; WALTER, C. C. de F.; NUNES, L. R. d'O. de P. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 (2003).

SOARES, F. M. G. C.; NUNES, L. R. d'O. de P. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.22, n.1, p.86-105, jan./mar.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655543>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SOBRAL, A. Entrevista especial VI - Adail Sobral (FURG). Entrevistado por Flaviane Moraes, Neil Franco, Rafael Alves e Tiago Guimarães. **O Consoante**, 9 de abr. de 2019. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/> Acesso em: 20 mar. 2025.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SOUSA, M. **A princesa e a ervilha**. Barueri: Girassol, 2015.

STEINBRENNER, J. R. *et. al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. Disponível em: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021

STRINGFIELD, S. G; LUSCRE, D; GAST, D. L. Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. **Focus on autism and other developmental disabilities**, Cumming, v.26, n.4, p.218-229, dez. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. E-book.

URBANOWICZ, A. *et. al.* An expert discussion on strengths-based approaches in autism. **Autism in Adulthood**, 1(2), 82-89. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/aut.2019.29002.aju>. Acesso em: 30 ago. 2021

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos/SP: Pedro&João Editores, 2013. p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALTER, E. C.; NUNES, D. R. de P. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.22, n.1, p.27-49, jan./mar.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>. Acesso em: 2 jul. 2021.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>. Acesso em: 30 ago. 2021

WHALON, K.; COX, S. K. O papel da teoria da mente e da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 10-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655487>. Acesso em: 1 set. 2021.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado**: Avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. Curitiba: Juruá Editora, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, (diretor ou coordenador responsável pela escola _____), autorizo a realização da pesquisa, **LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO INFANTIL PARA ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENTRECRUZANDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E A MULTIMODALIDADE** desenvolvida pela pesquisadora Ana Paula Oliveira de Andrade, a ser realizada a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da instituição _____ para a realização da coleta de dados e afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos/pacientes e pais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, ____ de _____ de 2025.

NOME DO DIRETOR OU COORDENADOR

(Carimbo e assinatura)

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO
DE PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a escola _____ contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO INFANTIL PARA ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENTRECRUZANDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E A MULTIMODALIDADE** a ser realizada pela pesquisadora Ana Paula Oliveira de Andrade.

Fortaleza, ____ de _____ de 2025.

NOME DO DIRETOR OU COORDENADOR

(Carimbo e assinatura)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO INFANTIL PARA ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENTRECruzANDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E A MULTIMODALIDADE

Caro responsável, seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da presente pesquisa que envolve atividades de leitura do gênero conto infantil com o objetivo de ampliar as habilidades de compreensão leitora desses estudantes. Essas tarefas fazem parte de um estudo desenvolvido pela pesquisadora Ana Paula Oliveira de Andrade, professora da Rede Estadual de Ensino e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Caso assim deseje, poderá autorizar que a pesquisadora realize essas atividades com seu(a) filho(a) com o acordo de que poderá desistir quando quiser, bastando comunicar à pesquisadora sobre a desistência. Acrescenta-se, ainda, que não haverá nenhum problema, pois o mais importante é que a criança se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades, mediante sua permissão.

Dessa forma, a pesquisadora compromete-se a dar toda a assistência caso ele(a) venha a apresentar qualquer dificuldade e garantirá o cuidado acerca do sigilo das informações de suas atividades e da liberdade para que desista da pesquisa se assim desejar. Importante deixarmos claro que algum constrangimento ou desconforto momentâneo podem vir a acontecer, pois este é um risco existente em todas as pesquisas desse tipo, entretanto, mediante essas situações, será dada a assistência necessária para que a situação seja contornada e as atividades voltem a fluir dentro dos parâmetros esperados.

O nosso estudo envolve, inicialmente, uma entrevista com os responsáveis para que possamos conhecer melhor acerca das potencialidades e das possíveis dificuldades desse aprendiz no âmbito da compreensão leitora e, ainda, acerca de suas preferências e gostos particulares para que possamos melhor interagir com a criança. Em seguida, faremos um teste inicial de leitura como uma espécie de diagnóstico e mapeamento dos pontos fortes e pontos críticos, visualizados na leitura para, em seguida, aplicarmos as atividades de intervenção do nosso projeto. A participação do seu(a) filho(a) neste estudo, contribuirá para o desenvolvimento e aprimoramento de um instrumento de ensino voltado para crianças no Transtorno do Espectro Autista, minimizando possíveis dificuldades e ampliando suas potencialidades.

Por fim, firmamos o compromisso de utilizar os dados coletados, gravados em áudio e por meio de materiais escritos, somente em função da referida pesquisa e sua provável

veiculação dos resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos participantes.

A fim de esclarecer qualquer dúvida acerca de nossa pesquisa, disponibilizamos o contato da pesquisadora, da universidade, vinculada a esse projeto e também do Comitê de Ética que ampara nossa pesquisa:

Pesquisadora: Ana Paula Oliveira de Andrade.

Endereço: Rua Serra de Santana, 32 – Parque Luzardo Viana – Maracanaú – CE

Telefones para contato: (85) 99761-7820

E-mail: anapaula.wpw@gmail.com

Instituição: Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Linguística

Endereço: Av. da Universidade, 2683, Bl.125, 1º andar – Benfica – Fortaleza – CE

Telefones para contato: (85)3366 7627 / (85) 3366 7626

Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo – Fortaleza – CE

Telefone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa e sobre as atividades que meu filho(a) realizará, eu _____

RG _____ declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Autorizo, dessa forma, a participação do meu filho(a) e declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Fortaleza, _____ de _____ de 2025.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO CONTO INFANTIL PARA ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ENTRECruzANDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E A MULTIMODALIDADE

Caro(a) estudante, você está sendo convidado(a) a participar da presente pesquisa intitulada que envolve atividades de leitura do gênero conto infantil com o objetivo de ampliar as suas habilidades de compreensão leitora. Essas tarefas fazem parte de um estudo desenvolvido pela pesquisadora Ana Paula Oliveira de Andrade, professora da Rede Estadual de Ensino e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Caso assim deseje, poderá autorizar que a pesquisadora realize essas atividades com você e firmamos um acordo de que você poderá desistir quando quiser, bastando, apenas, comunicar à pesquisadora sobre a desistência. Acrescenta-se, ainda, que não haverá nenhum problema, pois o mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades, mediante permissão do seu responsável.

Dessa forma, a pesquisadora compromete-se a dar toda a assistência caso você venha a apresentar qualquer dificuldade e garantirá o cuidado acerca do sigilo das informações de suas atividades e da liberdade para que desista da pesquisa se assim desejar. Importante deixarmos claro que algum constrangimento ou desconforto momentâneo podem vir a acontecer, pois este é um risco existente em todas as pesquisas desse tipo, entretanto, mediante essas situações, será dada a assistência necessária para que a situação seja contornada e as atividades voltem a fluir dentro dos parâmetros esperados se assim você concordar.

Por fim, firmamos o compromisso de utilizar os seus dados coletados, gravados em áudio e por meio de materiais escritos, somente em função da referida pesquisa e sua provável veiculação dos resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a sua identificação.

A fim de esclarecer qualquer dúvida acerca de nossa pesquisa, disponibilizamos o contato da pesquisadora, da universidade, vinculada a esse projeto e também do Comitê de Ética que ampara nossa pesquisa:

Pesquisadora: Ana Paula Oliveira de Andrade.

Endereço: Rua Serra de Santana, 32 – Parque Luzardo Viana – Maracanaú – CE

Telefones para contato: (85) 99761-7820

E-mail: anapaula.wpw@gmail.com

Instituição: Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Linguística
Endereço: Av. da Universidade, 2683, Bl.125, 1º andar – Benfica – Fortaleza – CE
Telefones para contato: (85)3366 7627 / (85) 3366 7626

Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo – Fortaleza – CE
Telefone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa que irei participar, eu

____ RG _____ declaro fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) menor (a): _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura _____ da _____ pesquisadora:

Fortaleza, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
DISCENTE: ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

ENTREVISTA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

A pequena entrevista a seguir tem a finalidade de conhecermos melhor o perfil da criança e podermos traçar um trabalho efetivo em torno de suas potencialidades e, sobretudo, de suas necessidades como leitor em formação. O questionário contém perguntas simples e objetivas acerca das preferências, das habilidades e das limitações do estudante que podem influenciar no trabalho de leitura. Agradecemos desde já a participação nesse projeto e almejamos que o potencial de compreensão leitora dos aprendizes possa ser ampliado a partir desse trabalho.

Ana Paula Oliveira de Andrade

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Estudante: _____
Idade atual: _____ Série: _____
Nível de suporte no TEA: _____
Responsável pelas informações: _____ Grau de Parentesco: _____

COMPOSIÇÃO FAMILAR

1. Quantos integrantes há na família, ou seja, moram juntos na mesma residência?

- A. 1 a 3 pessoas
- B. 4 a 6 pessoas
- C. 7 a 10 pessoas
- D. Mais de 10 pessoas

2. Como é a composição familiar? Marque todos os membros que moram juntos com o estudante.

- A. Pai
- B. Mãe
- C. Irmão
- D. Irmã
- E. Avô
- F. Avó
- G. Tio
- H. Tia
- I. Primo
- J. Prima
- K. Padrasto

- L. Madrasta
- M. Meio-irmão
- N. Meia-irmã
- O. Outro _____

3. Quando a criança foi diagnosticada com autismo?

- A. Antes de 1 ano de idade
- B. Entre 1 e 2 anos
- C. Entre 2 e 4 anos
- D. Entre 5 e 7 anos
- E. Após os 7 anos

4. Como é a rotina da criança? Marque todos os itens que fazem parte do dia a dia dela:

- A. Escola
- B. Terapia
- C. Medicação
- D. Brincadeira na rua
- E. Igreja
- F. Passeios
- G. Televisão
- H. Jogos eletrônicos
- I. Aparelho celular
- J. Redes sociais
- K. Esporte
- L. Reforço escolar
- M. Outro _____

PREFERÊNCIAS E HABILIDADES DA CRIANÇA

Importante: Pode marcar mais de uma opção em cada pergunta

1. Os tipos de brinquedos favoritos são:

- A. Carros
- B. Caminhões
- C. Trens
- D. Aviões
- E. Bonecas
- F. Bonecos
- G. Casinhas
- H. Utensílios domésticos
- I. Bolas
- J. Outro _____

2. O(s) tipo(s) de música que a criança mais gosta é (são):

- A. Infantil
- B. Eletrônica
- C. Gospel
- D. Forró
- E. Rock
- F. Rap
- G. Samba

- H. Reggae
- I. Não gosta de música
- J. Outro _____

3. Com relação às imagens, desenhos e fotografias a criança:

- A. Gosta de observar imagens
- B. Sabe desenhar bem
- C. Gosta de desenhar, mas tem dificuldade
- D. Gosta de tirar fotos dos outros
- E. Gosta de tirar fotos de si mesma
- F. Não gosta de imagens

4. O(s) personagem(ns) infantil(is) ou super-herói(s) favorito(s) da criança é (são):

- A. Homem-Aranha
- B. Batman
- C. Mulher-Maravilha
- D. Superman
- E. Hulk
- F. Flash
- G. Homem de Ferro
- H. Sonic
- I. Marcha
- J. Galinha Pintadinha
- K. Outro _____

5. São características positivas marcantes da criança:

- A. Honestidade
- B. Paciência
- C. Empatia
- D. Respeito
- E. Otimismo
- F. Criatividade
- G. Gentileza
- H. Responsabilidade
- I. Determinação
- J. Humildade
- K. Outra: _____

6. O hiperfoco é uma característica comum em muitas crianças autistas, pois elas desenvolvem interesses muito intensos e concentrados em áreas específicas. A criança apresenta hiperfoco? Qual o grande interesse dela?

DESAFIOS PARA O APRENDIZADO

1. O que deixa a criança chateado(a)?

- A. Ambientes barulhentos
- B. Luzes fortes
- C. Odores intensos

- D. Texturas desagradáveis
- E. Mudanças na rotina
- F. Não saber expressar suas necessidades e emoções
- G. Interações sociais
- H. Tempo longo de espera
- I. Fome ou sede
- J. Sono
- K. Toque de outra pessoa
- L. Mexer em suas coisas
- M. Outra situação _____

2. Como ele(a) reage às chateações?

- A. Comportamentos autolesivos (bater em si mesmo)
- B. Comportamentos heteroagressivos (bater nos outros)
- C. Comportamentos de destruição de objetos e ambiente
- D. Estereotípias (movimentos repetitivos e aparentemente descontrolados)
- E. Choro
- F. Grito
- G. Fuga
- H. Retraimento (não fala com ninguém)
- I. Outro _____

3. O que fazer para deixá-lo tranquilo?

4. Como é a qualidade do sono noturno?

- A. Dorme menos de 6 horas durante a noite
- B. Dorme por até 6 horas durante a noite
- C. Dorme entre 6 e 8 horas durante a noite
- D. Dorme mais de 8 horas durante a noite
- E. Dorme cedo
- F. Dorme muito tarde
- G. Tranquilo
- H. Agitado
- I. Ronca
- J. Acorda muitas vezes
- K. Dorme a noite toda
- L. Fala ou faz sons
- M. Sonambulismo
- N. Trava mandíbula ou range os dentes
- O. Outro _____

6. São características desafiadoras da criança:

- A. Dificuldade em lidar com mudanças
- B. Pode ter reações emocionais extremas a mudanças no ambiente ou rotinas
- C. Não tolera ouvir um “NÃO”
- D. Oscilações de humor marcantes
- E. Uso limitado de linguagem
- F. É bastante ingênuo
- G. Dificuldade em entender gestos, expressões faciais e linguagem corporal
- H. Dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos
- I. Pouco interesse em interações sociais

- J. É muito retraído
- K. Comportamentos motores estereotipados.
- L. Insistência em rotinas e rituais.
- M. Interesses fixos e intensos
- N. Comportamentos impulsivos
- O. Preferência por atividades específicas e repetitivas
- P. Baixa tolerância à frustração
- Q. Medo intenso por algo específico
- R. Não tem medo de nada
- S. Dificuldade em renunciar seus itens preferidos
- T. Outro _____

7. A criança possui outro(s) transtorno(s) além do autismo? Qual (is)?

- A. TDAH
- B. Deficiência Intelectual
- C. Transtorno Específico da Aprendizagem (dislexia, discalculia)
- D. Transtornos Motores
- E. Transtornos do Sono-vigília
- F. Transtornos Depressivos
- G. Transtornos de Ansiedade
- H. Transtornos Alimentares
- I. Transtornos Disruptivos, do Controle de Impulsos e da Conduta
- J. Espectro da Esquizofrenia
- K. Transtorno Opositor Desafiador
- L. Transtorno Bipolar
- M. Fobia Social
- N. Outro _____

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO COM A DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
DISCENTE: ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

QUESTIONÁRIO COM A DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

O pequeno questionário a seguir tem a finalidade de conhecermos melhor o perfil do seu aluno e podermos traçar um trabalho efetivo em torno de suas potencialidades e, sobretudo, de suas necessidades como leitor em formação. O questionário contém perguntas simples e objetivas acerca de três tópicos:

- ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS
- ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO
- ASPECTOS GERAIS DO MEU APRENDIZ COM TEA

A docente poderá marcar quantas opções forem necessárias que melhor caracterizem o estudante de acordo com a sua visão de professor de Língua Portuguesa. Reiteramos que todas as informações serão mantidas em sigilo e não serão divulgadas, em hipótese alguma, nem para os familiares e em nenhum canal de comunicação, servindo apenas como dados iniciais para desenvolvimento de pesquisa acadêmica.

Agradecemos desde já a sua participação nesse projeto e almejamos que o potencial de compreensão leitora dos aprendizes possa ser ampliado a partir desse trabalho.

Ana Paula Oliveira de Andrade

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Estudante: _____ **Série:** _____

ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS

Marque todas as situações possíveis que condizem com o perfil do aluno descrito.

- A. Sabe esperar a sua vez
- B. Segue regras em jogos dirigidos
- C. Obedece às ordens de um adulto
- D. Permanece em seu próprio lugar
- E. Brinca perto de outras crianças
- F. Pede ajuda quando está tendo dificuldades
- G. Pede desculpas
- H. Apresenta um comportamento socialmente aceitável
- I. Manifesta seus sentimentos
- J. Conforta colegas quando estes estão tristes

- K. Se mantém, por vezes, distraído e desatento
- L. Sabe organizar o próprio material escolar
- M. Leva sempre para a escola algum objeto
- N. Foge das tarefas em grupo
- O. Dificuldade em abdicar de seu hiperfoco

ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO

Marque todas as situações possíveis que condizem com o perfil do aluno descrito.

- A. Contribui para a explicação da matéria
- B. Faz uma tarefa sozinha por 10 a 20 minutos
- C. Presta atenção por pelo menos 10 minutos a uma história lida ou matéria explicada
- D. Relata experiências próprias
- E. Relata uma história conhecida
- F. Responde à pergunta "Por que" com uma explicação
- G. Ordena e conta uma história de 2 a 5 episódios na sequência correta
- H. Sabe expressar a sua opinião
- I. Sabe expressar desacordo a opinião dos outros
- J. Define palavras
- K. Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas
- L. Sabe organizar o pensamento e as ideias ao expressar-se verbalmente
- M. Percebo que a criança aprende melhor lendo
- N. Percebo que a criança aprende melhor escutando o professor ou colegas
- O. Percebo que a criança aprende melhor falando ou lendo em voz alta
- P. Percebo que a criança aprende melhor no silêncio
- Q. Realiza tarefas com muita ajuda
- R. Realiza tarefas com pouca ajuda
- S. A qualidade das respostas é adequada ao contexto das perguntas
- T. As respostas sempre fogem ao contexto das perguntas
- U. As respostas as vezes fogem ao contexto das perguntas
- V. Demonstra flexibilização e aceita sugestões dos outros
- W. Foge das tarefas de escrita da lousa ou no livro
- X. Foge das tarefas de leitura
- Y. Dificuldades na manutenção da atenção e concentração nas atividades

ASPECTOS GERAIS DO MEU APRENDIZ COM TEA

Sessão dedicada à apreciação das potencialidades e desafios que envolvem a relação docente e estudante com TEA

São características positivas marcantes da criança:

- A. Honestidade
- B. Paciência
- C. Empatia
- D. Respeito

- E. Otimismo
- F. Criatividade
- G. Gentileza
- H. Responsabilidade
- I. Determinação
- J. Humildade
- K. Outra: _____

São características desafiadoras da criança:

- A. Dificuldade em lidar com mudanças
- B. Pode ter reações emocionais extremas a mudanças no ambiente ou rotinas
- C. Não tolera ouvir um “NÃO”
- D. Oscilações de humor marcantes
- E. Uso limitado de linguagem
- F. É bastante ingênuo
- G. Dificuldade em entender gestos, expressões faciais e linguagem corporal
- H. Dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos
- I. Pouco interesse em interações sociais
- J. É muito retraído
- K. Comportamentos motores estereotipados.
- L. Insistência em rotinas e rituais.
- M. Interesses fixos e intensos
- N. Comportamentos impulsivos
- O. Preferência por atividades específicas e repetitivas
- P. Baixa tolerância à frustração
- Q. Medo intenso por algo específico
- R. Não tem medo de nada
- S. Dificuldade em renunciar seus itens preferidos
- T. Outro _____

APÊNDICE G – TESTE PILOTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
DISCENTE: ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”
Estudante: _____ Série: _____

ATIVIDADE DE SONDAÇÃO – TESTE PILOTO

ESTUDO DO CONTO INFANTIL: “O menino e o foguete”

01. PARA INÍCIO DE CONVERSA: Conexões com a obra a partir da observação da capa:

- a. Qual o título do livro? Leia em voz alta.
- b. Você já viu alguma cena parecida com a dessa capa? Conte-nos como foi.

c. Sobre o que você acha que trata essa história?

02. TESTE DE FLUÊNCIA: Leitura feita pelo estudante das páginas 1 a 4 que contém 120 palavras:

- a. FLUIDEZ: Quantas palavras foram lidas em 1 minuto? _____
- b. PRECISÃO: Quantas palavras ele errou em 1 minuto de leitura? _____
- c. PROSÓDIA: Fez as pausas? _____
Entonação: _____
Ritmo: _____
- d. Em quanto tempo leu as quatro páginas? _____

03. ANÁLISE DOS ASPECTOS VISUAIS: Responda as perguntas a seguir:

- a. Qual a cor predominante nas imagens vistas até aqui?

b. Essa cor representa algo dentro da história? Explique.

c. Além do foguete, você percebe a presença de outra imagem recorrente?

d. Por que essa imagem aparece com frequência? Você consegue explicar?

04. LEITURA INTEGRAL DA OBRA: Vamos ler a história completa com troca de turnos entre professor e aluno e com algumas pausas, quando necessárias, para questionamentos e levantamento de hipóteses:

- a. Observe a imagem do menino após o acionamento do botão do foguete: Como ele está se sentindo?

b. Se fosse você, como se sentiria? O que faria?

c. PAUSA: COMPREENSÃO DO TEXTO – Nossa história está faltando uma página. Qual delas dá continuidade à nossa história?

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3
- Opção 4

d. PAUSA: INSERÇÃO DA PALAVRA ADEQUADA – Está faltando uma palavra em nosso texto. Qual a palavra completa o sentido do texto corretamente:

- campo
- quarto
- espaço
- escuro

e. PAUSA: INSERÇÃO DA PALAVRA ADEQUADA – Mais uma vez está faltando uma palavra em nosso texto. Qual a palavra completa o sentido do texto corretamente:

- caiu
- sorriu
- chorou
- dormiu

f. PAUSA: COMPREENSÃO DO TEXTO – Nossa história está faltando uma página novamente. Qual delas dá continuidade à nossa história?

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3

05. CONVERSA APÓS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião:

a. Por que os pais do menino falaram que tinha sido apenas um sonho?

b. Por que, na escola, os colegas não acreditaram no menino?

c. E o vovô? Por que ele acreditou?

d. Esse menino não tem nome na história. Que nome você daria para ele? Por quê?

e. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você?

f. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião?

PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

Estudante: _____ **Série:** _____

ATIVIDADE DE SONDAGEM - EXPLORANDO A NARRATIVA LIDA – TESTE PILOTO

ESTUDO DO CONTO INFANTIL: "O menino e o foguete"

01. VAMOS RECONTAR A HISTÓRIA

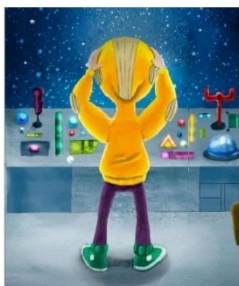
a. Complete o pequeno resumo abaixo com as palavras adequadas, mantendo o sentido da narrativa lida:

A obra "O Menino e o Foguete" nos conta a história de um menino que ganha um abajur em forma de _____ do seu avô. Usando a sua imaginação, o menino transforma o abajur num foguete espacial para realizar a aventura dos seus sonhos: visitar a _____. No entanto, durante a sua viagem ele acaba _____ e não consegue ver o grande astro de perto.

Por fim, seu _____, o único que acreditou na aventura contada pelo menino, promete que na próxima viagem os dois viajarão juntos para a Lua.

A história nos mostra a importância de usar a _____ para se divertir e fala ainda sobre a capacidade que as crianças têm de transformar objetos simples do seu dia a dia em instrumentos para sonhar e realizar aventuras.

b. Numere de 01 a 07, de acordo com a narrativa lida, os quadros abaixo, observe bem as ilustrações que contêm as principais ações da personagem central dessa obra: o menino.



c. Agora escreva abaixo das imagens os principais acontecimentos da narrativa:

O menino e sua paixão pela Lua
O presente do avô
A transformação da imaginação
A aventura espacial
A promessa de uma nova aventura











d. Procure no caça-palavras 06 palavras principais que dão sentido a essa história e que se relacionam com o menino da história:

O MENINO E O FOGUETE

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

A	V	E	N	T	U	R	A	U	E	N	Y
I	M	E	L	N	H	E	V	S	E	E	I
M	U	K	U	E	S	Y	W	Y	I	E	H
A	O	M	A	A	N	R	P	F	E	W	H
G	E	I	I	O	D	R	S	O	H	O	S
I	R	N	L	L	P	W	L	G	H	R	T
N	H	S	I	A	P	S	A	U	E	H	E
A	S	O	T	T	H	O	C	E	O	O	R
Ç	O	P	R	E	S	E	N	T	E	A	I
Ã	N	H	A	O	T	E	H	E	O	Y	T
O	H	M	N	Y	N	O	G	A	A	E	C
S	O	I	M	A	L	T	I	C	M	P	G

APÊNDICE H – ATIVIDADES DE SONDAAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA
DISCENTE: ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”
Estudante: _____ Série: _____

ATIVIDADE DE SONDAAGEM

ESTUDO DO CONTO INFANTIL: “O menino e o foguete”

01. PARA INÍCIO DE CONVERSA: Conexões com a obra a partir da observação da capa:

- Qual o título do livro? Leitura em voz alta pelo estudante. (realizou / não realizou)
- Você já viu alguma capa parecida com a dessa capa? (Sim / Não)
Conte-nos como foi. (Detalhou / Não detalhou) _____
- Sobre o que você acha que trata essa história?
Registro da resposta oral do estudante: _____

02. TESTE DE FLUÊNCIA: Leitura feita pelo estudante das páginas 1 a 3 que contém 120 palavras:

- FLUIDEZ: Quantas palavras foram lidas em 1 minuto? _____
- PRECISÃO: Quantas palavras ele errou em 1 minuto de leitura? _____
- PROSÓDIA: Fez as pausas? _____
Entonação: _____
Ritmo: _____
- Em quanto tempo leu as três páginas? _____

03. ANÁLISE DOS ASPECTOS VISUAIS: Responda as perguntas a seguir:

- Qual a cor predominante nas imagens vistas até aqui?

- Essa cor representa algo dentro da história? Explique.

- Além do foguete, você percebe a presença de outra imagem recorrente?

- Por que essa imagem aparece com frequência? Você consegue explicar?

04. LEITURA INTEGRAL DA OBRA: Vamos ler a história completa com troca de turnos entre professor e aluno e com algumas pausas, quando necessárias, para questionamentos e levantamento de hipóteses:

- Observe a imagem do menino após o acionamento do botão do foguete: Como ele está se sentindo?

Registro da resposta oral do estudante: _____

- Se fosse você, como se sentiria? O que faria?

Registro da resposta oral do estudante: _____

c. PAUSA: COMPREENSÃO DO TEXTO – Nossa história está faltando uma página. Qual delas dá continuidade à nossa história?

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3
- Opção 4

d. PAUSA: INSERÇÃO DA PALAVRA ADEQUADA – Está faltando uma palavra em nosso texto. Qual a palavra completa o sentido do texto corretamente:

- campo
- quarto
- espaço
- escuro

e. PAUSA: INSERÇÃO DA PALAVRA ADEQUADA – Mais uma vez está faltando uma palavra em nosso texto. Qual a palavra completa o sentido do texto corretamente:

- caiu
- sorriu
- chorou
- dormiu

f. PAUSA: COMPREENSÃO DO TEXTO – Nossa história está faltando uma página novamente. Qual delas dá continuidade à nossa história?

- Opção 1
- Opção 2
- Opção 3

05. CONVERSA APÓS A LEITURA: Responda de acordo com sua opinião:

a. Por que os pais do menino falaram que tinha sido apenas um sonho?

Registro da resposta oral do estudante:

b. Por que, na escola, os colegas não acreditaram no menino?

Registro da resposta oral do estudante:

c. E o vovô? Por que ele acreditou?

Registro da resposta oral do estudante:

d. Esse menino não tem nome na história. Que nome você daria para ele? Por quê?

Registro da resposta oral do estudante:

e. O que você achou das imagens do conto? Elas têm relação com o texto verbal lido por você?

Registro da resposta oral do estudante:

f. Qual a função das imagens no conto de acordo com sua opinião?

Registro da resposta oral do estudante:

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

Estudante: _____ **Série:** _____

ATIVIDADE DE SONDAGEM - EXPLORANDO A NARRATIVA LIDA

ESTUDO DO CONTO INFANTIL: “O menino e o foguete”

01. VAMOS RECONTAR A HISTÓRIA

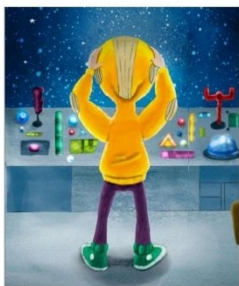
a. Complete o pequeno resumo abaixo com as palavras adequadas, mantendo o sentido da narrativa lida:

A obra "O Menino e o Foguete" nos conta a história de um menino que ganha um abajur em forma de _____ do seu avô. Usando a sua imaginação, o menino transforma o abajur num foguete espacial para realizar a aventura dos seus sonhos: visitar a _____. No entanto, durante a sua viagem ele acaba _____ e não consegue ver o grande astro de perto.

Por fim, seu _____, o único que acreditou na aventura contada pelo menino, promete que na próxima viagem os dois viajarão juntos para a Lua.

A história nos mostra a importância de usar a _____ para se divertir e fala ainda sobre a capacidade que as crianças têm de transformar objetos simples do seu dia a dia em instrumentos para sonhar e realizar aventuras.

b. Numere de 01 a 07, de acordo com a narrativa lida, os quadros abaixo, observe bem as ilustrações que contém as principais ações da personagem central dessa obra: o menino.



c. Agora relacione as imagens com os principais acontecimentos da narrativa:

- A. O menino e sua paixão pela Lua
- B. O presente do avô
- C. A transformação da imaginação
- D. A aventura espacial
- E. A promessa de uma nova aventura











d. Procure no caça-palavras 06 palavras principais que dão sentido a essa história e que se relacionam com o menino da história:

O MENINO E O FOGUETE

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

A	V	E	N	T	U	R	A	U	E	N	Y
I	M	E	L	N	H	E	V	S	E	E	I
M	U	K	U	E	S	Y	W	Y	I	E	H
A	O	M	A	A	N	R	P	F	E	W	H
G	E	I	I	O	D	R	S	O	H	O	S
I	R	N	L	L	P	W	L	G	H	R	T
N	H	S	I	A	P	S	A	U	E	H	E
A	S	O	T	T	H	O	C	E	O	O	R
Ç	O	P	R	E	S	E	N	T	E	A	I
Ã	N	H	A	O	T	E	H	E	O	Y	T
O	H	M	N	Y	N	O	G	A	A	E	C
S	O	I	M	A	L	T	I	C	M	P	G

AVENTURA
FOGUETE

IMAGINAÇÃO
LUA

PRESENTE
SONHO

APÊNDICE I – OFICINA 01 DO PROJETO DE LEITURA – CAMINHANDO PELOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”



Estudante: _____
Estudo do Conto: _____

CONEXÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL



A capa, a contracapa e a folha de rosto do meu livro de contos

01. Cores marcantes na capa:



Elas simbolizam

02. O formato das letras do título e subtítulo é...

e representam...

03. A imagem em destaque é:

Ela nos traz informações sobre:

04. Ela me faz lembrar de algo da minha vida...

05. Ela me faz lembrar de alguma coisa que eu já vi antes... (pode ser um lugar, uma pessoa, uma situação, uma época, um livro lido, um filme visto...)

06. O autor:

O ilustrador:

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”



Estudante: _____

Estudo do Conto: _____

ANTECIPAÇÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL



Breve passeio pelo meu livro de contos

❖ O lugar onde a história acontecerá e o tempo em que ela ocorrerá é..

❖ O assunto que essa história irá falar é sobre...

❖ O personagem que será mais importante na história é...

❖ Cinco palavras lidas que serão muito importantes nessa história:

❖ Esse personagem principal parecer ser muito...

❖ A imagem de que mais gostei foi... porque...

❖ Outro personagem que será importante para a história é...

RESPONDA ORALMENTE APÓS A LEITURA:
As suas hipóteses foram confirmadas durante leitura? Marque nessa atividade aquelas que se confirmaram.

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

Estudante: _____
 Estudo do Conto: _____



QUESTIONAMENTO PELA DIMENSÃO CRÍTICA



Leitura dialógica e treino da entonação valorativa do conto

01. Perguntas de respostas **textuais** da professora

página	pergunta

página	pergunta

02. Pergunta de resposta **textual** do(a) estudante:

página	pergunta

03. Faça a análise visual da ação de um personagem e marque o que ela indica no texto:

página	A EXPRESSÃO FACIAL / GESTO / ATITUDE DO PERSONAGEM REVELA:			
	raiva	surpresa	angústia	Outro: _____

04. Escolha uma imagem do livro que contenha um gesto ou ação do personagem principal e indique a página em que ela se encontra e o sentido que ela expressa na história: (por exemplo: decepção, alegria, tristeza...)

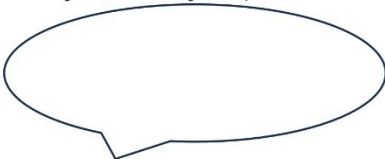


A imagem demonstra que o personagem é... ou está...

05. Faça a análise de uma palavra ou expressão do personagem e marque o que ela indica no texto:

página	A EXPRESSÃO/ PALAVRA: _____ REVELA...			
	admiração	medo	felicidade	Outro: _____

06. Agora destaque uma palavra ou frase que você considerou importante na história, escreva-a e indique a página em que ela se encontra e o sentido expresso por ela: (por exemplo: preocupação, frustração, satisfação...)



Essa palavra / frase nos mostrou...

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

Estudante: _____
 Estudo do Conto: _____



INFERÊNCIA PELA DIMENSÃO CRÍTICA



Para reler e pensar...

1. Indique o significado das palavras ou expressões abaixo e, em seguida, analise o sentido que elas têm no texto.

Palavra / expressão	Significado	Página	Sentido inferido no texto

2. A partir da observação das imagens dos personagens, indicadas em cada página do livro, marque pelo menos uma característica dessa personagem que podemos inferir pela sua representação visual.

página	Característica revelada da personagem					
	agressivo	agradável	aventureiro	inteligente	corajoso	Outra: _____
	ansioso	alegre	bondoso	paciente	criativo	Outra: _____
	antipático	amigável	calmo	simpático	curioso	Outra: _____
	apressado	amoroso	comunicativo	tranquilo	dedicado	Outra: _____
	arrogante	atento	confiante	valente	divertido	Outra: _____

03. Perguntas **inferenciais** da professora:

página	pergunta

página	pergunta

04. Pergunta **inferencial** do(a) estudante:

página	pergunta

PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

Estudante: _____
Estudo do Conto: _____



SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA



Resumir e compreender a temática central do conto

1. Observe as imagens das páginas e reconte os principais acontecimentos da história:

página	ACONTECIMENTO

2. Ordene as palavras-chave da história na ordem em que elas aparecem no conto:

--	--	--	--	--

ordem	Palavras-chave na ordem dos acontecimentos
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	

3. Você mudaria algo no final dessa história?

No espaço abaixo, escreva ou ilustre o desfecho da narrativa, acrescentando fatos que você gostaria que tivessem ocorrido ou mantendo o desfecho original.

4. Responda oralmente as perguntas a seguir:

- a. O texto nos falou sobre a seguinte temática: _____.
Você já viveu algo semelhante?
- b. Observando a imagem da página ____, você concorda com a atitude do personagem? Por quê?

Registro da resposta oral do estudante:

CONTO O CIRCO ESTRELA RADIANTE

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

S A P A L H A Ç O Y O T
P L H H A N N R E H F H
N E S P E T Á C U L O A
Y G N L O S F A L O H E
Y R I A P S I H S H I E
S I E L R R Y O B A P E
M A U L T U T E T M A O
O C A S A M E N T O A V
D T B E I O D P O N A I
S M C G E I L S E E C V
R O B O A C I R C O E L
O P S E N E A Y E K E O

ALEGRIA

CASAMENTO

CIRCO

ESPETÁCULO

PALHAÇO

CONTO A CHUVA DE METEOROS

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

N P C N I T T S E P S W
N R U A N F P H S R S E
U T R I C H T E P V M C
I C I O C I E G E O E E
E F O E O S T O T D T T
S E S I R L T A Á I E A
F N I N T T O D C N O O
W Ô D O G B R N U H R S
L M A T E A A S L O O L
P E D I D O S H O R S W
E N E T A J A C K O R H
E O I G S N E L L E M A

CURIOSIDADE

ESPETÁCULO

FENÔMENO

METEOROS

PEDIDOS

CONTO O MACACO E A BANANA

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

I	A	E	M	L	T	A	T	P	H	D	N
S	U	M	H	C	T	S	T	E	I	F	N
T	L	E	N	H	A	D	O	R	N	H	E
M	T	O	F	L	O	R	E	S	T	A	N
B	N	D	S	T	I	T	M	I	R	W	T
I	C	O	S	H	G	U	I	S	T	D	I
N	R	E	L	E	X	R	A	T	Y	V	S
E	F	E	O	C	I	W	O	E	S	R	E
C	N	R	O	D	O	C	B	N	E	E	M
O	W	E	S	E	E	I	T	C	I	H	R
P	N	M	L	N	T	R	A	I	N	H	A
R	I	E	A	R	B	A	N	A	N	A	E

BANANA

FLORESTA

LENHADOR

PERSISTENCIA

RAINHA

CONTO A TARTARUGA LILI E SEU AMOR PELA ARTE

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

D	H	T	R	D	S	E	W	F	W	H	N
H	P	E	O	E	H	E	W	E	H	R	D
A	E	O	A	C	S	E	Y	L	E	E	E
H	R	H	T	R	E	U	N	I	Ã	O	H
C	N	N	W	E	V	T	N	C	A	R	T
N	E	P	N	T	N	I	R	I	N	E	R
T	A	H	E	O	I	S	A	D	M	L	N
A	P	R	E	N	D	I	Z	A	D	O	N
L	H	G	S	N	B	O	L	D	A	N	O
K	R	N	A	T	A	R	T	E	C	O	C
V	L	E	E	E	H	T	H	P	H	E	T
S	M	O	F	I	W	L	T	W	A	I	S

APRENDIZADO

ARTE

DECRETO

FELICIDADE

REUNIÃO

CONTO UMA ABELHINHA DIVERTIDA

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

C O H D M S N D R D O E
S I T N E C T A R O T T
H I H M L R S R N S L L
E I D E E E I N S U O U
U T E H T N E E U S F S
E Y E H T K A D A T L E
E N A W P U P S T H O T
F R Y H A V E N T U R A
O T I O A M I Z A D E H
L T N T N B E O R W S P
T E S F D E N P N G E T
C H A S N T O T R A M D

AMIZADE

AVENTURA

FLORES

MEL

NECTAR

CONTO O MENINO E O PAPAI NOEL

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

T L A A D U I W H E E D
S A V E N T U R A O W W
T E I D O S N S S S E S
L O S O S A P L H R K S
E F I A F S O N H O I A
A T T C E B L R P K S N
H S A R D A O T V E O N
L G A U Y R N A T R P O
M W G O U S O A P T G T
F I D F T S R S E I K H
I O E C A R T A C P T W
D H A N R L E I I F E E

AVENTURA

CARTA

POLONORTE

SONHO

VISITA

SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA

página	ACONTECIMENTO – A CHUVA DE METEOROS
	O CONVITE DE JONAS
	O PRIMEIRO PROBLEMA: A CLARIDADE DAS RUAS
	O SEGUNDO PROBLEMA: NÃO DÁ PARA VER OS COMETAS DO PRÉDIO TAMBÉM
	A VISÃO DA CHUVA DE METEOROS PELA TURMA
	OS PEDIDOS FEITOS POR TODOS

página	ACONTECIMENTO – UMA ABELHINHA DIVERTIDA
	A APRESENTAÇÃO DA ABELHA APARECIDA
	A AMIZADE COM AS OUTRAS ABELHAS E COM AS FLORES
	A FALTA DO NÉCTAR
	A BUSCA DE APARECIDA POR UMA SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA
	O RETORNO DA ALEGRIA DAS ABELHAS

página	ACONTECIMENTO – O MENINO E O PAPAI NOEL
	O GRANDE SONHO DE FELIPE E A CARTA
	A ESCRITA DA CARTA PARA O PAPAI NOEL COM A AJUDA DA MÃE
	A VISITA DO PAPAI NOEL
	A PROMESSA DO PASSEIO À CASA DO PAPAI NOEL
	A REALIZAÇÃO DO SONHO DE FELIPE

página	ACONTECIMENTO – A TARTARUGA LILI E SEU AMOR PELA ARTE
	A REUNIÃO ANUAL DO ANIMAIS E A ESCOLHA DE NOVOS REPRESENTANTES
	A PARTIDA DE MAGALI
	O MOTIVO DA PARTIDA DE MAGALI: O DECRETO DO REI LEU
	LILI E SEU EMPENHO EM RECONCILIAR MAGALI E O REI LEU
	A FELICIDADE DO CASAL E A REALIZAÇÃO DA REUNIÃO ANUAL

página	ACONTECIMENTO – O MACACO E A BANANA
	A PERDA DA BANANA
	BUSCA POR AJUDA AOS HOMENS DA FLORESTA
	BUSCA POR AJUDA NO PALÁCIO
	BUSCA POR AJUDA DOS ANIMAIS
	AJUDA DA DONA MORTE E RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

página	ACONTECIMENTO – O CIRCO ESTRELA RADIANTE
	A CHEGADA DO CIRCO E A AGITAÇÃO DA TURMA
	A IDA DA TURMA AO CIRCO COM A PROFESSORA
	O SHOW DOS PALHAÇOS
	O CASAMENTO NO CIRCO
	A ATRAÇÃO FINAL: O GLOBO DA MORTE

APÊNDICE J – OFICINA 02 DO PROJETO DE LEITURA – APRENDENDO OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA



PROJETO DE LEITURA: “UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”

Estudante: _____
Conto: _____

ANTECIPAÇÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL

01. Hipóteses para a leitura:

a. LUGAR

- ☐ reinos
- ☐ na casa do menino
- ☐ numa floresta
- ☐ rio
- ☐ numa casa de cristal

b. TEMPO

- ☐ durante um aniversário
- ☐ durante vários dias
- ☐ durante uma viagem
- ☐ dia e noite
- ☐ durante muitos anos
- ☐ durante uma reunião

c. PERSONAGEM PRINCIPAL

- ☐ fada
- ☐ sapo
- ☐ tartaruga
- ☐ príncipe
- ☐ garoto

d. O PERSONAGEM PRINCIPAL PARECE SER:

- ☐ aventureiro
- ☐ confuso
- ☐ amigável
- ☐ curioso
- ☐ animado
- ☐ inteligente

e. QUAL SERÁ O ASSUNTO DO CONTO?

resposta: _____

CONEXÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL

02. Análise da capa, contracapa e folha de rosto

a. CORES PREDOMINANTES

- ☐ verde
- ☐ azul
- ☐ amarelo
- ☐ preto
- ☐ rosa
- ☐ laranja

b. ESSAS CORES REPRESENTAM:

- ☐ rio
- ☐ natureza
- ☐ céu
- ☐ matas
- ☐ mágico
- ☐ sapo
- ☐ cristal
- ☐ brilho
- ☐ magia
- ☐ carinho

c. IMAGEM CENTRAL

- ☐ sapo
- ☐ príncipe
- ☐ tartaruga
- ☐ família
- ☐ fada
- ☐ mágico

d. A IMAGEM CENTRAL ESTÁ REPRESENTANDO:

- ☐ o personagem principal da história
- ☐ os personagens importantes da história
- ☐ um personagem importante para a história
- ☐ o adversário do personagem principal

e. RELAÇÃO COM A MINHA VIDA E O COM O MUNDO

- ☐ já vi um lugar parecido com o da capa
- ☐ já vi um personagem como esse
- ☐ já vi um filme sobre o mesmo personagem
- ☐ já li um livro desse mesmo autor
- ☐ já vivi uma situação parecida com essa
- ☐ já vi um assunto parecido com esse

QUESTIONAMENTO PELA DIMENSÃO CRÍTICA

03. Pergunta de resposta TEXTUAL

resposta: _____

04. Indique o valor entonacional das expressões e imagens no conto:

A IMAGEM DA PÁGINA ____ EXPRESSA:

- ☐ chateação
- ☐ decepção
- ☐ diversão
- ☐ medo
- ☐ desânimo
- ☐ despedida

A FRASE _____ EXPRESSA:

- () dúvida
- () ordem
- () animação
- () tristeza
- () ansiedade
- () preocupação

**INFERÊNCIA
PELA DIMENSÃO CRÍTICA**

05. Pergunta de resposta INFERENCIAL

resposta:

06. Inferir o sentido das palavras e imagens no texto:

IMAGEM DA PÁGINA: _____

- () simpático
- () misterioso
- () admirada
- () preocupado
- () desconfiado
- () amedrontada

PALAVRA: _____ PÁGINA: _____

- () lamaçal
- () fantasia
- () hospedagem
- () terror
- () recipiente
- () lei

**SÍNTESE
PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA**

07. A temática central do conto nos mostra:

- () O amor pela arte
- () O não julgamento pela aparência
- () O aprendizado de uma nova habilidade
- () Ser verdadeiro e não se incomodar com opiniões dos outros
- () A importância das histórias infantis
- () A superação das dificuldades

08. Pergunta de resposta INTERPRETATIVA

resposta:

09. Ordenação da narrativa

01

02

03

04

05

10. Espaço para minha opinião sobre o conto:

O SAPO DE SAPATO QUE SAPATEAVA	
01	O SAPO SAPATEADOR
02	O BARULHO NO BREJO
03	A INSISTÊNCIA DOS BICHOS
04	A RESOLUÇÃO DO VAGA-LUME
05	O SAPO CANTOR

A PRINCESA E A ERVILHA	
01	A BUSCA POR UMA NOIVA
02	AS VIAGENS PELO REINO
03	UMA VISITA INESPERADA
04	O TESTE DA ERVILHA
05	O CASAMENTO REAL

O APRENDIZ DE MÁGICO	
01	A FESTA DE ANIVERSÁRIO
02	A CHEGADA DO MÁGICO
03	A CURIOSIDADE DO GAROTO
04	AS AULAS DE MÁGICA
05	A DESPEDIDA DO TIO MÁGICO

NA CASA DA FADA	
01	O SEGREDO DE MÃEZONA
02	A CASA DE CRISTAL DA FADA
03	AS HISTÓRIAS GUARDADAS
04	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
05	O AMOR DE MÃEZONA

AS LARANJAS MÁGICAS	
01	A PROCURA PELA NOIVA AS LARANJAS
02	O DESAPARECIMENTO DA MOÇAS
03	A QUEBRA DA MALDIÇÃO
04	VINGANÇA DA BRUXA
05	A FELICIDADE DO CASAL

JOGO DAS PALAVRAS QUEBRADAS

CONTO: O SAPO DE SAPATO QUE SAPATEAVA

CO	ME	TOS	BRA
DO	BRE	-	PA
GA	NA	JO	SA
CAN	TOR	LU	VA

01	NO BREJO, O SAPO SAPATEAVA COM SEUS...
02	O SAPO VIVIA DANÇANDO E INCOMODAVA TODOS QUE MORAVAM NO...
03	ANIMAL QUE IMPLOROU QUE O SAPO PARASSE DE DANÇAR:
04	ESCONDEU OS SAPATOS DO SAPO:
05	O SAPO PAROU DE DANÇAR E SE TORNOU UM...

JOGO DAS PALAVRAS QUEBRADAS

CONTO: NA CASA DA FADA

RIAS	CRIS	A	TÓ
SE	FA	GA	MI
HIS	FI	DOS	TAL
LHOS	GRE	DA	

01	MÃEZONA GUARDAVA MUITOS...
02	MÃEZONA SABIA O CAMINHO PARA A CASA DA
03	A CASA DA FADA ERA FEITA DE...
04	NA CASA DA FADA, HAVIA MUITAS...
05	MÃEZONA AMAVA CONTAR AS HISTÓRIAS PARA SEUS...

JOGO DAS PALAVRAS QUEBRADAS

CONTO: AS LARANJAS MÁGICAS

	GI	BRU	RAN
CAS	XA	NOI	Á
ÇA	MÁ	GUA	LA
JAS	GAN	VA	VIN

01	O PRÍNCIPE SAIU MUNDO A FORA EM BUSCA DE UMA...
02	NO CAMINHO O PRÍNCIPE ENCONTROU TRÊS...
03	AS MOÇAS DESAPARECIAM PORQUE NÃO TINHA...
04	O PRÍNCIPE QUEBROU A MALDIÇÃO DA...
05	A BRUXA SOUBE DO CASAMENTO E BUSCOU POR...

JOGO DAS PALAVRAS QUEBRADAS

CONTO: APRENDIZ DE MÁGICO

A	CA	GI	RIO	MÁ
O	LU		SÃO	CU
SO	DOS		VER	RI
SE	NI	SÁ	I	GRE

01	O CONTO SE PASSA DURANTE A FESTA DE....
02	TIO ALCEBIADES ENSINOU QUE NA MÁGICA TUDO É APENAS UMA...
03	NAS AULAS DE MÁGICA, CELSO SE MOSTROU BASTANTE...
04	NA ESCOLA, CELSO SE TORNOU POPULAR POR CAUSA DA SUA...
05	CELSO SEMPRE DIZIA: - UM BOM MÁGICO NUNCA REVELA OS SEUS...

JOGO DAS PALAVRAS QUEBRADAS

CONTO: A PRINCESA E A ERVILHA

E		SAR	ER
DA	DU	BRE	VI
PO	LHA	CA	ZA
ÇÃO	CA	MO	LHA

01	O PRÍNCIPE QUERIA MUITO ENCONTRAR UMA PRINCESA PARA...
02	NA ALDEIA QUE ELE VISITOU O POVO VIVIA NA...
03	A SEGUNDA PRINCESA ERA BONITA E ELEGANTE, MAS NÃO TINHA...
04	A JOVEM QUE APARECEU NO CASTELO ESTAVA TODA...
05	A RAINHA TESTOU A JOVEM PRINCESA, COLOCANDO NO COLCHÃO DELA UMA...

**APÊNDICE K – OFICINA 03 DO PROJETO DE LEITURA – CONSOLIDANDO OS
PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

**PROJETO DE LEITURA:
“UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”**



Estudante: A1
Conto: BRIGAS NA ESCOLA

**ANTECIPAÇÃO
PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL**

MINHAS HIPÓTESES PARA A LEITURA				
ESPAÇO	escola	praça	floresta	praia
TEMPO	durante os jogos	durante as aulas	durante o intervalo	durante o ano todo
PERSONAGEM PRINCIPAL	diretora	Rodrigo	Ester	Fernandinho
ELE(a) PARECE SER	paciente	autoritária	preocupada	Outro: _____
PALAVRAS - CHAVE	briga	aventura	soluções	violência
ESSE CONTO FALARÁ SOBRE				
MINHA IMAGEM PREFERIDA				

Agora vamos à leitura do conto!!!

CONEXÃO

PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL



01. A cor VERMELHA é predominante na capa e pode estar simbolizando:

- (a) amor
- (b) sabedoria
- (c) raiva
- (d) afeto

02. Marque as informações narrativas que a imagem central da capa nos apresenta:

- ☐ O tempo da narrativa
- ☐ O personagem principal
- ☐ Alguns personagens do conto
- ☐ O lugar da narrativa
- ☐ O principal momento do conto

03. A capa do livro me faz lembrar de algo que eu já vi:

- ☐ Em um outro livro ou numa revista
- ☐ Em um filme, série ou desenho animado
- ☐ Na televisão
- ☐ Na internet
- ☐ Na minha rua
- ☐ Na minha escola
- ☐ Na minha casa
- ☐ Outra situação: _____

04. A capa do livro nos apresenta um assunto voltado para o mundo do(a):

☐	Aventura	☐	Violência	☐	Imaginação	☐	Fenômenos
☐	Suspense	☐	Infância	☐	Magia	☐	Diversão

05. Circule na capa as seguintes informações do contexto de produção desse conto:

AUTOR

ILUSTRADOR

EDITORA

QUESTIONAMENTO PELA DIMENSÃO CRÍTICA



01. Na imagem ao lado, notamos que as personagens que estão em torno de dona Arlete demonstram uma postura de:

- a) Medo
- b) Raiva
- c) Curiosidade
- d) Indignação

02. A expressão facial de dona Arlete na imagem, demonstra:

- a) Seriedade
- b) Coragem
- c) Carinho
- d) Maldade

03. Relacionando a imagem a seguir e as falas das personagens abaixo, indique o sentido expresso por elas:



- Já não chega tanta violência lá fora?
Teremos que aturar violência aqui dentro da escola também?

- a) Sabedoria
- b) Suspense
- c) Conselho
- d) Preocupação

04. PERGUNTA TEXTUAL

a. Por que as crianças decidiram **ajudar** dona Arlete?

INFERÊNCIA PELA DIMENSÃO CRÍTICA

01. Analisando a expressão facial da personagem ao lado, podemos inferir a seguinte característica:

- a) Curiosa
- b) Duvidosa
- c) Aflita
- d) Indignada



02. Nos trechos a seguir, indique os sentidos das palavras grifadas, para isso veja as páginas do livro em que elas aparecem:

Enquanto dona Arlete falava, as crianças perceberam que os seus olhos estavam cheios de lágrimas e ficaram comovidas com isso. (página 8)

- a) agressivas
- b) pensativas
- c) preocupadas
- d) indignadas

Eu sei que ninguém quer levar desaforo para casa, mas deve haver outra solução. (página 10)

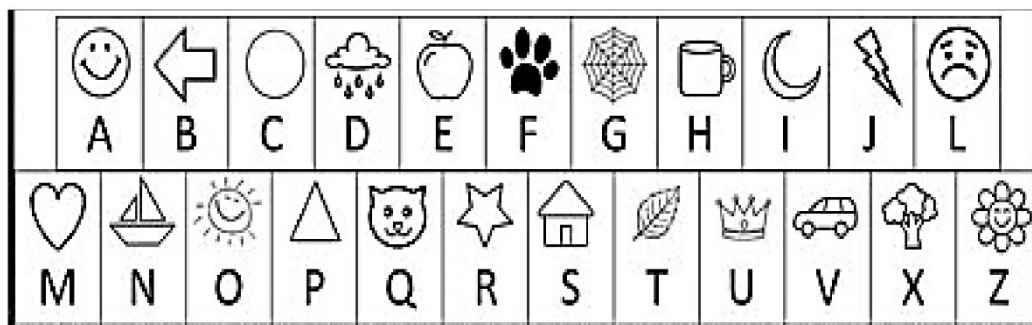
- a) ofensa
- b) dúvida
- c) aflição
- d) alegria

03. PERGUNTA INFERENCIAL

a. Quais das sugestões das crianças, na página 9, podem ser consideradas bastante radicais?

SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA

01. Decifre o código e escreva a TEMÁTICA explorada nesse conto:



PERGUNTA INTERPRETATIVA

02. Você já viu ou já participou de alguma situação de violência na escola? Conte-nos como foi.

03. Vamos SINTETIZAR a história com os fatos principais. Complete os acontecimentos abaixo e localize as palavras no caça-palavras abaixo:

01. A preocupação de dona Arlete por ter muitas _____ na escola.
02. As crianças resolvem _____ dona Arlete com muitas sugestões radicais e engraçadas.
03. O garoto chamado _____ oferece uma sugestão bem interessante para dona Arlete.
04. Todas as crianças ficaram _____ para saber qual era a solução.
05. A solução seria: quem brigasse usaria uma _____ no pescoço com o nome "brigão"

I	N	D	R	N	D	N	N	E	H	F	E
E	G	U	A	R	G	O	U	T	P	E	T
N	L	E	C	I	A	J	U	D	A	R	J
A	S	L	U	O	T	S	I	R	S	N	A
O	A	B	R	I	G	A	S	T	R	A	N
H	K	U	I	V	E	E	A	D	C	N	A
P	E	R	O	D	L	O	I	E	F	D	A
W	A	O	S	O	R	E	D	V	O	I	A
E	P	L	A	C	A	G	A	L	E	N	H
F	R	R	S	A	W	W	S	O	B	H	E
N	R	I	M	O	U	D	D	N	L	O	E
E	O	W	M	A	O	E	W	N	L	D	W

**PROJETO DE LEITURA:
“UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS”**

Estudante: A2
Conto: AS LARANJAS MÁGICAS

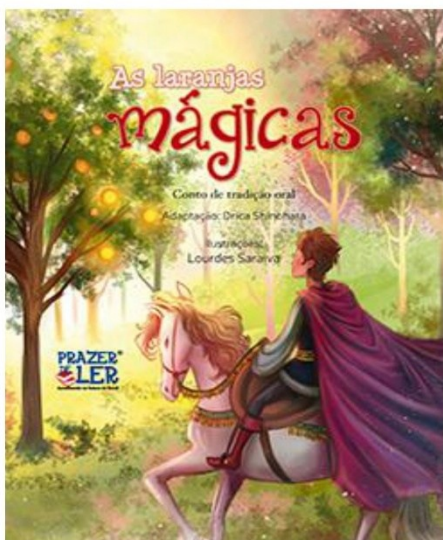


**ANTECIPAÇÃO
PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL**

MINHAS HIPÓTESES PARA A LEITURA				
ESPAÇO	escola	praça	floresta	praia
TEMPO	durante uma viagem	durante uma noite	durante um século	durante o ano todo
PERSONAGEM PRINCIPAL	príncipe	bruxa	princesa	rainha
ELE(a) PARECE SER	nervoso	autoritário	preocupado	Outro: _____
PALAVRAS - CHAVE	casamento	magia	maldição	fenômenos
ESSE CONTO FALARÁ SOBRE				
MINHA IMAGEM PREFERIDA				

Agora vamos à leitura do conto!!!

CONEXÃO PELA DIMENSÃO AFETIVA E COMPOSICIONAL



01. A cor VERDE é predominante na capa e pode estar simbolizando:

- (a) o mundo selvagem
- (b) a cor dos bichos
- (c) as matas da floresta
- (d) a cor de uma bandeira

02. Marque as informações narrativas que a imagem central da capa nos apresenta:

- ☐ O tempo da narrativa
- ☐ O personagem principal
- ☐ Alguns personagens do conto
- ☐ O lugar da narrativa
- ☐ O principal momento do conto

03. A capa do livro me faz lembrar de algo que eu já vi:

- ☐ Em um outro livro ou numa revista
- ☐ Em um filme, série ou desenho animado
- ☐ Na televisão
- ☐ Na internet
- ☐ Na minha rua
- ☐ Na minha escola
- ☐ Na minha casa
- ☐ Outra situação: _____

04. A capa do livro nos apresenta um assunto voltado para o mundo do(a):

☐	Aventura	☐	Violência	☐	Imaginação	☐	Fenômenos
☐	Suspense	☐	Infância	☐	Magia	☐	Diversão

05. Circule na capa as seguintes informações do contexto de produção desse conto:

AUTOR

ILUSTRADOR

EDITORIA

QUESTIONAMENTO PELA DIMENSÃO CRÍTICA



01. Na imagem ao lado, notamos que os personagens juntos demonstram:

- a) Medo
- b) Paixão
- c) Curiosidade
- d) Saudade

02. A expressão facial do príncipe na imagem, demonstra:

- a) Satisfação
- b) Coragem
- c) Raiva
- d) Maldade

03. Relacionando a imagem a seguir e as falas das personagens abaixo, indique o sentido expresso por elas:



- Um pouco de água, por favor, tenho sede!

- a) Ordem
- b) Pedido
- c) Conselho
- d) Preocupação

04. PERGUNTA TEXTUAL

a. Por que as moças das laranjas **desapareciam**?

--

INFERÊNCIA PELA DIMENSÃO CRÍTICA

01. Analisando a expressão facial da personagem ao lado, podemos inferir a seguinte característica da personagem:

- a) curiosa
- b) cuidadosa
- c) decepcionada
- d) inteligente



02. Nos trechos a seguir, indique os sentidos das palavras grifadas, para isso veja as páginas do livro em que elas aparecem:

Mas logo adiante o príncipe sentiu sede e viu que seu cantil estava vazio, então resolveu partir uma das laranjas. (página 7)

- a) cadeira
- b) recipiente
- c) arma
- d) bolsa

A moça recuperou as forças, contou-lhe sobre o encantamento que uma bruxa havia feito há muito tempo e agradeceu muito ao príncipe. (página 10)

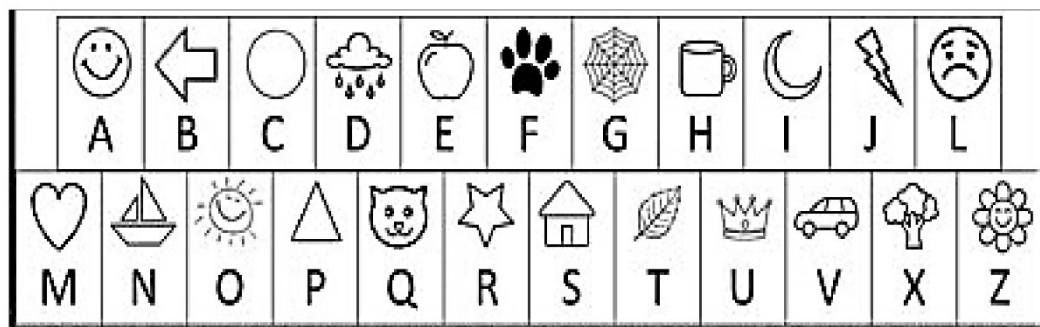
- a) ofensa
- b) maldição
- c) bondade
- d) saudação

03. PERGUNTA INFERENCIAL

a. Por que a bruxa resolveu **se vingar**?

SÍNTESE PELA DIMENSÃO COMPOSICIONAL E CRÍTICA

01. Decifre o código e escreva a TEMÁTICA explorada nesse conto:



PERGUNTA INTERPRETATIVA

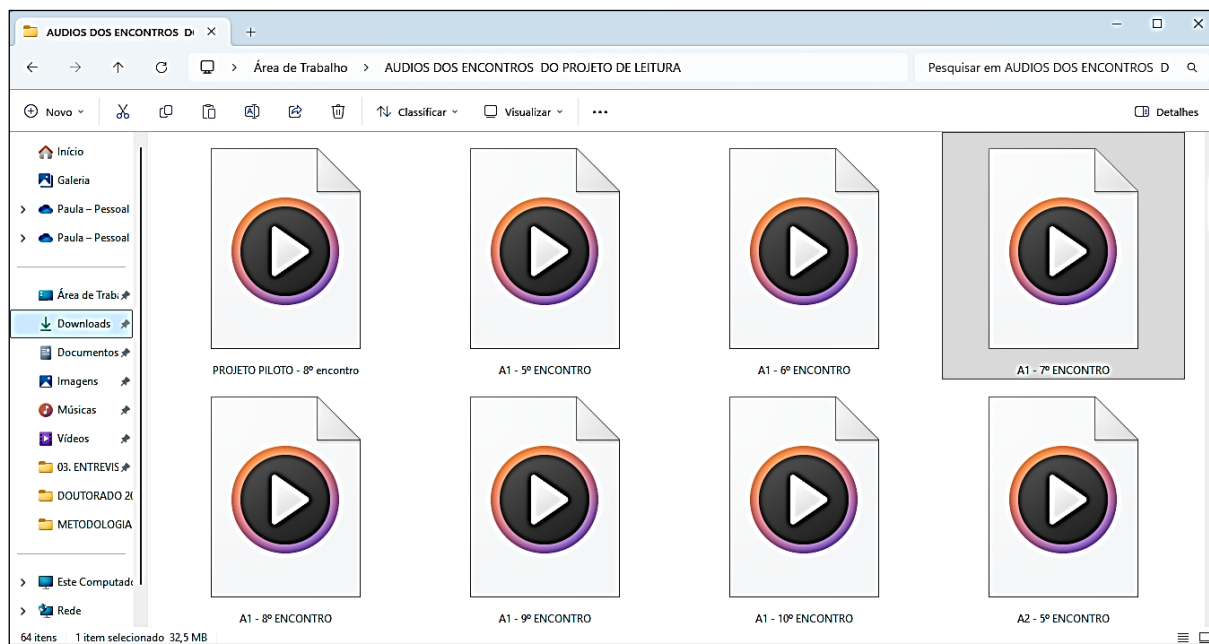
02. Você já superou uma grande dificuldade? Como?

03. Vamos SINTETIZAR a história com os fatos principais. Complete os acontecimentos abaixo e localize as palavras no caça-palavras abaixo:

01. O príncipe e sua procura por uma _____.
02. As laranjas mágicas na floresta e o desaparecimento das _____.
03. A quebra da maldição da _____.
04. A _____ da bruxa e o desaparecimento da princesa.
05. O príncipe salva a _____ e vivem felizes para sempre.

O	T	B	S	P	I	T	E	E	T	H	R
T	T	H	B	R	U	X	A	N	S	N	A
R	C	O	O	I	V	E	P	N	S	N	D
S	H	T	F	N	I	I	R	L	S	A	O
M	R	L	E	C	N	S	F	K	O	E	H
I	R	F	N	E	G	H	W	L	H	N	I
O	E	A	E	S	A	H	E	A	H	Y	I
M	V	E	P	A	N	O	I	V	A	E	H
O	E	A	R	W	Ç	E	H	B	A	N	S
Ç	T	E	U	T	A	A	N	T	L	S	F
A	N	F	I	L	C	N	Y	K	L	S	H
S	S	E	O	I	W	O	O	H	R	R	L

APÊNDICE L – CATALOGAÇÃO DOS ÁUDIOS DOS ENCONTROS DO PROJETO DE LEITURA



APÊNDICE M – PERFIL INDIVIDUAL DOS APRENDIZES AUTISTAS

APRENDIZ 1 – A1
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO
IDADE: 8 anos
SÉRIE: 3º ano B
SEXO: Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA: nível 1
IDADE DO DIAGNÓSTICO: Entre 2 e 4 anos
INTERVENÇÕES: Terapia e Medicação
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA: TDAH e Transtorno de Ansiedade
HIPERFOCO: Galáxias
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO
Estressores:
Ambientes barulhentos
Luzes fortes
Fome ou sede
Reações aos estressores:
Comportamentos de destruição de objetos e ambiente
Choro
Características desafiadoras:
Não tolera ouvir um “NÃO”
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR
Sabe esperar a sua vez
Brinca perto de outras crianças
Pede ajuda quando está tendo dificuldades
Pede desculpas
Apresenta um comportamento agitado e inquieto
Manifesta seus sentimentos
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO
Presta atenção por pelo menos 10 minutos a uma história lida ou matéria explicada
Relata experiências próprias
Relata uma história conhecida
Responde à pergunta "Por que" com uma explicação
Sabe expressar a sua opinião
Sabe expressar desacordo a opinião dos outros
Define palavras
Sabe organizar o pensamento e as ideias ao expressar-se verbalmente
Realiza tarefas com pouca ajuda
A qualidade das respostas é adequada ao contexto das perguntas
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES
Respeito
Otimismo
Criatividade
Determinação

APRENDIZ 2 – A2	
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO	
IDADE:	10 anos
SÉRIE:	5º ano B
SEXO:	Feminino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA:	nível 1
IDADE DO DIAGNÓSTICO:	Entre 5 e 7 anos
INTERVENÇÕES:	Terapia e Reforço Escolar
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA:	TDAH
HIPERFOCO:	INGLÊS (idioma)
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO	
Estressores:	
Mudanças na rotina	
Não saber expressar suas necessidades e emoções	
Mexer em suas coisas	
Críticas rigorosas (Tem autoestima baixa e se ressentido com críticas)	
Reações aos estressores:	
Choro	
Fala consigo mesma	
Características desafiadoras:	
Traz muitos objetos para a sala de aula	
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	
Sabe esperar a sua vez	
Pede desculpas	
Se mantém, por vezes, distraído e desatento	
Leva sempre para a escola algum objeto	
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO	
Presta atenção por pelo menos 10 minutos a uma história lida ou matéria explicada	
Relata experiências próprias	
Relata uma história conhecida	
Responde à pergunta "Por que" com uma explicação	
Sabe expressar a sua opinião	
Sabe expressar desacordo a opinião dos outros	
Define palavras	
Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas	
Sabe organizar o pensamento e as ideias ao expressar-se verbalmente	
Realiza tarefas com pouca ajuda	
A qualidade das respostas é adequada ao contexto das perguntas	
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES	
Honestidade	
Empatia	
Respeito	
Criatividade	
Gentileza	
Humildade	

APRENDIZ 3 – A3
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO
IDADE: 10 anos
SÉRIE: 4º ano A
SEXO: Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA: nível 01
IDADE DO DIAGNÓSTICO: Entre 2 e 4 anos
INTERVENÇÕES: Terapia, Medicação e Reforço Escolar
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA: TDAH
HIPERFOCO: Desenhos em inglês
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO
Estressores:
Ambientes barulhentos
Mudanças na rotina
Não saber expressar suas necessidades e emoções
Mexer em suas coisas
Se desregula com relação a sua idade: não quer crescer
Reações aos estressores:
Comportamentos autolesivos (bater em si mesmo)
Esteretotipias (movimentos repetitivos e aparentemente descontrolados)
Choro
Fuga
Alterado e com rosto vermelho
Características desafiadoras:
Dificuldade em lidar com mudanças
É bastante ingênuo
Baixa tolerância à frustração
Entende tudo “ao pé da letra”
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR
Permanece em seu próprio lugar
Pede ajuda quando está tendo dificuldades
Pede desculpas
Manifesta seus sentimentos
Se mantém, por vezes, distraído e desatento
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO
Presta atenção por pelo menos 10 minutos a uma história lida ou matéria explicada
Relata experiências próprias
Relata uma história conhecida
Responde à pergunta “Por que” com uma explicação
Sabe expressar a sua opinião
Sabe expressar desacordo a opinião dos outros
Define palavras
Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas
Sabe organizar o pensamento e as ideias ao expressar-se verbalmente
Realiza tarefas com pouca ajuda
A qualidade das respostas é adequada ao contexto das perguntas
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES
Honestidade
Empatia
Respeito
Gentileza

APRENDIZ 4 – A4
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO
IDADE: 11 anos
SÉRIE: 4º ano C
SEXO: Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA: nível 02
IDADE DO DIAGNÓSTICO: Entre 5 e 7 anos
INTERVENÇÕES: Terapia e Medicação
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA: TDAH, Transtorno Depressivo e Transtorno de Ansiedade
HIPERFOCO: Datas
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO
Estressores:
Ambientes barulhentos
Mudanças na rotina
Interações sociais
Tempo longo de espera
Mexer em suas coisas
Reações aos estressores:
Comportamentos autolesivos (bater em si mesmo)
Comportamentos de destruição de objetos e ambiente
Choro
Grito
Características desafiadoras:
Dificuldade em lidar com mudanças
Pode ter reações emocionais extremas a mudanças no ambiente ou rotinas
Oscilações de humor marcantes
É bastante ingênuo
Dificuldade em entender gestos, expressões faciais e linguagem corporal
Pouco interesse em interações sociais
Insistência em rotinas e rituais.
Dificuldade em renunciar seus itens preferidos
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR
Sabe esperar a sua vez
Permanece em seu próprio lugar
Brinca perto de outras crianças
Pede ajuda quando está tendo dificuldades
Pede desculpas
Se mantém, por vezes, distraído e desatento
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO
Relata experiências próprias
Relata uma estória conhecida
Sabe expressar a sua opinião
Sabe organizar o pensamento e as ideias ao expressar-se verbalmente
Realiza tarefas com muita ajuda
As respostas as vezes fogem ao contexto das perguntas
Dificuldades na manutenção da atenção e concentração nas atividades
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES
Honestidade
Respeito
Gentileza

APRENDIZ 5 – A5	
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO	
IDADE:	10 anos
SÉRIE:	5º ano A
SEXO:	Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA:	nível 02
IDADE DO DIAGNÓSTICO:	Após os 7 anos
INTERVENÇÕES:	Terapia e Reforço Escolar
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA:	Deficiência Intelectual
HIPERFOCO:	Celular (Jogos)
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO	
Estressores:	
	Não saber expressar suas necessidades e emoções
Reações aos estressores:	
	estereotípias (movimentos repetitivos e aparentemente descontrolados)
Características desafiadoras:	
	Uso limitado de linguagem
	É bastante ingênuo
	Preferência por atividades específicas e repetitivas
	Baixa tolerância à frustração
	Interesse extremo em jogos
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	
	Sabe esperar a sua vez
	Permanece em seu próprio lugar
	Pede ajuda quando está tendo dificuldades
	Pede desculpas
	Apresenta um comportamento socialmente aceitável
	Se mantém, por vezes, distraído e desatento
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO	
	Relata experiências próprias
	Relata uma estória conhecida
	Realiza tarefas com muita ajuda
	As respostas as vezes fogem ao contexto das perguntas
	Foge das tarefas de escrita da lousa ou no livro
	Foge das tarefas de leitura
	Dificuldades na manutenção da atenção e concentração nas atividades
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES	
	Honestidade
	Respeito
	Gentileza

APRENDIZ 6 – A6	
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO	
IDADE:	11 anos
SÉRIE:	5º ano C
SEXO:	Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA:	nível 02
IDADE DO DIAGNÓSTICO:	Após os 7 anos
INTERVENÇÕES:	Terapia e Medicação
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA:	TDAH
HIPERFOCO:	Lego
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO	
Estressores:	
Ambientes barulhentos	
Luzes fortes	
Tempo longo de espera	
Toque de outra pessoa	
Reações aos estressores:	
Estereotípias (movimentos repetitivos e aparentemente descontrolados)	
Se irrita e xinga quando alguém faz barulho	
Características desafiadoras:	
Pode ter reações emocionais extremas a mudanças no ambiente ou rotinas	
É bastante ingênuo	
Interesses fixos e intensos	
Baixa tolerância à frustração	
Dificuldade em renunciar seus itens preferidos	
Grande desregulação sensorial, em especial, no âmbito auditivo	
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR	
Sabe esperar a sua vez	
Permanece em seu próprio lugar	
Pede ajuda quando está tendo dificuldades	
Pede desculpas	
Manifesta seus sentimentos	
Conforta colegas quando estes estão tristes	
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO	
Relata experiências próprias	
Relata uma história conhecida	
Responde à pergunta "Por que" com uma explicação	
Ordena e conta uma história de 2 a 5 episódios na sequência correta	
Sabe expressar a sua opinião	
Sabe expressar desacordo a opinião dos outros	
Define palavras	
Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas	
Sabe organizar o pensamento e as ideias ao expressar-se verbalmente	
Realiza tarefas com pouca ajuda	
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES	
Honestidade	
Respeito	
Criatividade	
Gentileza	

APRENDIZ 7 – A7
1. ASPECTOS GERAIS RELACIONADOS AO AUTISMO
IDADE: 9 anos
SÉRIE: 3º ano B
SEXO: Masculino
NÍVEL DE SUPORTE DO TEA: nível 02
IDADE DO DIAGNÓSTICO: Entre 5 e 7 anos
INTERVENÇÕES: Terapia e Reforço Escolar
COMORBIDADES ASSOCIADAS AO TEA: TDAH e Transtorno de Ansiedade
HIPERFOCO: Interesse em aprender tudo que é novo
2. DESAFIOS PARA O APRENDIZADO
Estressores:
Texturas desagradáveis
Não saber expressar suas necessidades e emoções
Interações sociais
Tempo longo de espera
Mexer em suas coisas
Reações aos estressores:
Choro
Retraimento (não fala com ninguém)
Características desafiadoras:
Dificuldade em lidar com mudanças
Pode ter reações emocionais extremas a mudanças no ambiente ou rotinas
É bastante ingênuo
Dificuldade em entender gestos, expressões faciais e linguagem corporal
Interesses fixos e intensos
Preferência por atividades específicas e repetitivas
Baixa tolerância à frustração
3. ASPECTOS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS NO AMBIENTE ESCOLAR
Brinca perto de outras crianças
Pede ajuda quando está tendo dificuldades
Pede desculpas
Manifesta seus sentimentos
Comportamento inquieto e agitado
4. ASPECTOS COGNITIVOS E DE APRENDIZADO
Presta atenção por pelo menos 10 minutos a uma história lida ou matéria explicada
Relata experiências próprias
Relata uma história conhecida
Responde à pergunta "Por que" com uma explicação
Sabe expressar a sua opinião
Sabe expressar desacordo a opinião dos outros
Realiza tarefas com pouca ajuda
A qualidade das respostas é adequada ao contexto das perguntas
5. CARACTERÍSTICAS POSITIVAS MARCANTES
Honestidade
Respeito
Otimismo
Criatividade

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA DO GÊNERO TEXTUAL CONTO POR CRIANÇAS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88982824.3.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.677.386

Apresentação do Projeto:

O autismo é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits relacionados aos aspectos da comunicação e da interação social e pela persistência de comportamentos repetitivos e restritivos. A presente pesquisa tem especial interesse nos déficits relacionados à comunicação e às interações sociais, tendo em vista que se

objetiva, de modo geral, o desenvolvimento de um estudo com enfoque em uma proposta didática, pautada nas estratégias de leitura, por meio da leitura de contos infantis, como ação interventiva voltada à compreensão leitora em crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal ação se faz pertinente na medida em que diversos estudos, embasados em três fundamentos teóricos, a saber, a Teoria da Coerência Central (FRITH, 1989), a Teoria da Disfunção Executiva (DAMASIO; MAURER, 1978) e a Teoria da Mente (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985) apontam que crianças com autismo têm dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a construção dos sentidos, o que inclui também a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios, bem como a capacidade em fazer inferências textuais. Além do uso das estratégias de leitura, acredita-se, ainda, que os recursos visuais se configuram como suportes necessários à construção dos sentidos por indivíduos autistas. Em virtude da importância dessa investigação

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, n° 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

e de uma ação didática mais efetiva, a pesquisa elege como arcabouço teórico no âmbito da compreensão leitora os estudos de Menegassi (2010, 2022) e com relação aos aspectos das estratégias de leitura nos embasamos na teoria de Solé (1998), Harvey e Goudvis (2000, 2007, 2017) e Girotto e Souza (2010). Por fim, no tocante às questões da multimodalidade nos centraremos nos pressupostos de Kress e van Leeuwen (1996). Quanto aos procedimentos de coleta e análise, caracterizamos a pesquisa como uma pesquisa-ação, posto que nos utilizaremos de procedimentos e estratégias que se constituem como um conjunto de atividades que envolvem os aspectos inerentes ao tema em questão, visando a resolução de um problema didático.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Desenvolver um estudo com enfoque em uma proposta didática, pautada nas Estratégias de Leitura, por meio da leitura de contos infantis, como ação interventiva voltada à compreensão leitora em crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal proposta se faz relevante nessa etapa da vida escolar, pois é a fase da aquisição e consolidação do código alfabético e também em que as exigências de compreensão leitora tendem a se tornarem mais complexas.

Secundário:

- I - Verificar os saberes que as crianças com TEA apresentam sobre a leitura;
- II - Identificar as principais dificuldades dos alunos autistas para a compreensão leitora de contos infantis;
- III - Analisar, dentre as diversas estratégias de leitura, aquelas que são mais utilizadas pelas crianças com TEA;
- IV - Realizar atividades de intervenção em torno do gênero conto infantil por meio da integração de experiências de leitura de texto verbal e experiências sensoriais de leitura de imagens, visando oferecer um aporte para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças autistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, a pesquisadora compromete-se a dar toda a assistência caso o(a) participante venha a apresentar qualquer dificuldade e garantirá o cuidado acerca do sigilo das informações de suas atividades e da liberdade para que desista da pesquisa se assim desejar. Importante deixarmos claro que algum constrangimento ou desconforto momentâneo podem

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

vir a acontecer, pois este é um risco existente em todas as pesquisas desse tipo, entretanto, mediante essas situações, será dada a assistência necessária para que a situação seja contornada e as atividades voltem a fluir dentro dos parâmetros esperados.

Quanto aos benefícios, indica:

Atenuação dos déficits, visualizados no público com TEA e na autonomia posterior desses aprendizes em formação leitora inicial. Oportunizar um norte para o docente em seu trabalho com crianças autistas, quer seja no ambiente da sala de aula quer seja diante da exigência de oferecer um Plano Educacional Especializado (PEI) se assim o estudante necessitar desse tipo de assistência. Promover a acessibilidade curricular com centralidade nas necessidades específicas do aluno. Favorecer o alcance de metas educativas para o público com necessidades educacionais especiais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa e o encaminhamento metodológico não apresentam discordâncias quanto aos princípios éticos a serem considerados, enfatizando-se a atenção aos participantes. A dimensão didática da pesquisa permite apreender aspectos relevantes de sua condução. Seguem especificações: O estudo pretende desenvolver um trabalho didático com crianças no transtorno do espectro autista dos anos iniciais do ensino fundamental, a saber do 1º ao 5º ano, na faixa etária de 6 a 10 anos, visando identificar os principais saberes e déficits com relação à compreensão leitora, monitorando e avaliando seus desempenhos ao longo do processo de aplicação de uma proposta didática com enfoque nas estratégias de leitura. A priori, almeja-se um número de participantes entre 5 e 10 estudantes em que, por meio de trabalhos individuais, seja possível verificar saberes e intervir nas dificuldades relacionadas com os processos de construção de sentidos dos textos. Importante salientar que, em geral, os indivíduos com TEA apresentam peculiaridades que os fazem bastante heterogêneos entre si e, apesar de não lidarmos com um número expressivo de participantes, acreditamos que a quantidade por nós estabelecida se constituirá como uma importante amostra de pessoas autistas, tendo em vista a própria definição de espectro que pode abarcar uma gama de caracterizações nem sempre comuns aos mesmos indivíduos com TEA. O delineamento metodológico se centrará, de maneira mais visível, no âmbito da Pesquisa-ação, posto que enfoca a detecção de um problema e a tentativa de resolução de uma questão, em nosso caso uma questão didática, de maneira mais específica, com foco no alcance de algum resultado prático. (Gil, 2017, p. 40). A ação, por conseguinte, visa "aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - UFC



Continuação do Parecer: 7.677.386

considerados." (THIOLLENT, 2011, p. 21)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de encontram-se de acordo com as exigências deste comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2436307.pdf	16/06/2025 09:10:56		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/06/2025 09:09:29	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA.pdf	04/02/2025 11:37:46	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	04/02/2025 11:37:33	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/02/2025 11:33:00	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA.pdf	01/11/2024 09:26:31	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	01/11/2024 09:25:32	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	01/11/2024 09:20:07	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/11/2024 09:19:55	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/11/2024 09:18:39	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ - UFC



Continuação do Parecer: 7.677.386

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/11/2024 09:14:42	ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	-------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Junho de 2025

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, nº 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Página 05 de 05

ANEXO B – ESCOLHAS DOS LIVROS DE CONTOS PELOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA
DISCENTE: ANA PAULA OLIVEIRA DE ANDRADE

01

PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A1

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: O Circo estava radiante



CONTO 02: A Brechó de Mexico



CONTO 03: Amigos na escola



PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A2

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: A chapelele meta o rson



CONTO 02: no caso do Fosto



CONTO 03: as fofocas, as magicoas



PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A3

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: O MACACO E A BANANA

CONTO 02: Na Casa da fada

CONTO 03: ACHUVA DE METEOROS

PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A4

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: a fantasia ali e eu amei pela arte
é legal

CONTO 02: a princesa e a velha
legal também

CONTO 03: na Casa da fada
Ilustração bonita

PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A5

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

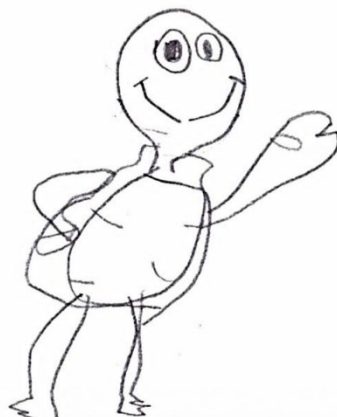
CONTO 01: ABELHINHA



CONTO 02: SAPO



CONTO 03: TARTARUGA



PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A6

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: O Menino e o Papai mal
Porque eu acho legal

CONTO 02: A Princesa e o Cordeiro
Porque deve ser bom

CONTO 03: Budôléu
Porque deve ser legal

PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

A7

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: As aventuras de Viní e sua turma
Porque meu sobrenome é Viní e a turma
são meus amigos

CONTO 02: A chuva de meteoros
Porque quero ver uma chuva de meteoros.

CONTO 03: Os bompas mágicos
Porque Ele é muito realista!

PROJETO DE LEITURA: "UMA VIAGEM AO MUNDO DOS CONTOS"

ESTUDANTE PILOTO

MINHA MALA DE VIAGEM NO MUNDO DOS CONTOS

CONTO 01: Brigas na escola

Cachei legal



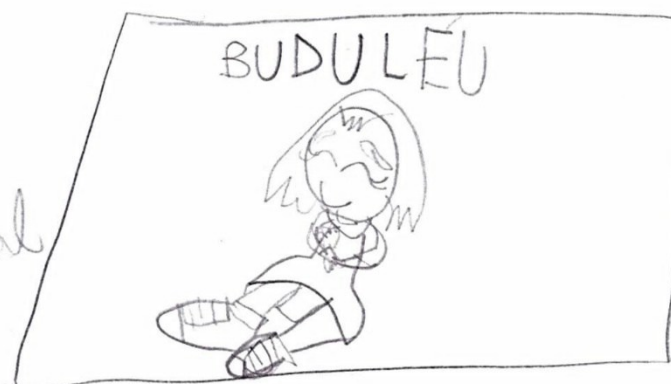
CONTO 02: As laranjas mágicas

Cachei divertido



CONTO 03: Buduleu

Cachei o nome legal



ANEXO C – SINOPSES E CAPAS DOS LIVROS DE CONTOS DO PROJETO DE LEITURA



A chuva de meteoros (Oliveira, 2016a)

Sinopse: Henrique é um garoto muito inteligente e descobriu, com seu amigo Jonas, que aconteceria uma coisa fantástica: uma chuva de meteoros, fenômenos que acontecem todos os anos, mas só podem ser vistos de vez em quando, em algumas partes do planeta. Leia esta surpreendente história e descubra se Henrique e seus amigos conseguiram ver a chuva de meteoros.

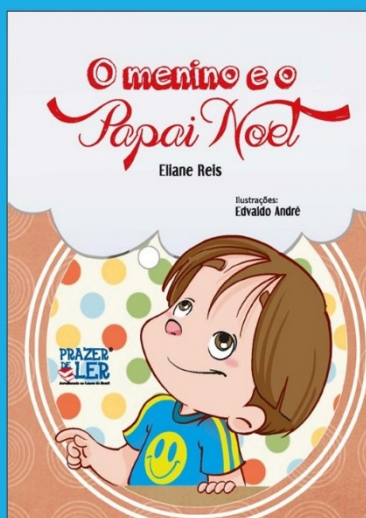
FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



Uma abelhinha divertida (Rocha, 2016)

Sinopse: Uma abelhinha divertida vivia numa bela floresta, Aparecida era seu nome, e com as flores fazia a festa, com todas tinha amizade e até na dificuldade seu carinho manifesta. E o que a história atesta, você pode conferir numa leitura saborosa que fará você sorrir e o sabor de um doce mel, de um néctar vindo do céu, neste livro vai sentir.

FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



O menino e o Papai Noel (Reis, 2016a)

Sinopse: Felipe era um menino sonhador. Vivia imaginando conhecer o Papai Noel e o lugar onde o bom velhinho morava. Para isso, escreveu, com a ajuda da sua mamãe, uma carta para o Papai Noel e não parava de sonhar com a realização do seu grande desejo. Será que o menino conseguiu ver o Papai Noel e conhecer a casa dele? Quer ler para descobrir? Boas aventuras com O menino e o Papai Noel.

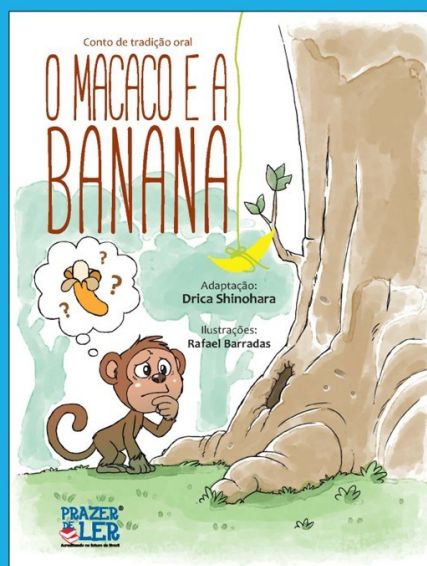
FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



A tartaruga Lili e seu amor pela arte (Costa, 2012)

Sinopse: Um rei leão chamado Leu abriu mão de seu grande amor, a leoa Magali, por não suportar que outro animal além dele tivesse habilidades ou fosse um apreciador das artes. Com a ajuda da tartaruga Lili, esse belo casal rendeu-se à paixão arrebatadora. Essa história nos mostra como a arte de amar o próximo desperta novas formas de interagir com o mundo. Seja música, teatro, pintura ou artesanato, a arte de ser feliz é o que torna a vida um palco maravilhoso a ser apreciado.

FONTE: <https://prazerdelereeditora.com.br/catalogo>



O macaco e a banana (Shinohara, 2015a)

Sinopse: Neste conto popular acumulativo recontado e adaptado por Drica Shinohara, o macaco Sibito pede ajuda a muitos para recuperar a banana perdida e, apesar de todas as dificuldades que enfrenta, ele persevera até conseguir, mostrando-nos que o segredo é nunca desistir.

FONTE: <https://prazerdelereeditora.com.br/catalogo>



O circo Estrela Radiante (Brito, 2016)

Sinopse: O circo é uma diversão, alegria para qualquer coração! Conheça a história do Circo estrela radiante, brinque, pule e divirta-se com os maravilhosos palhaços e com todos os participantes que completam a alegria do espetáculo.

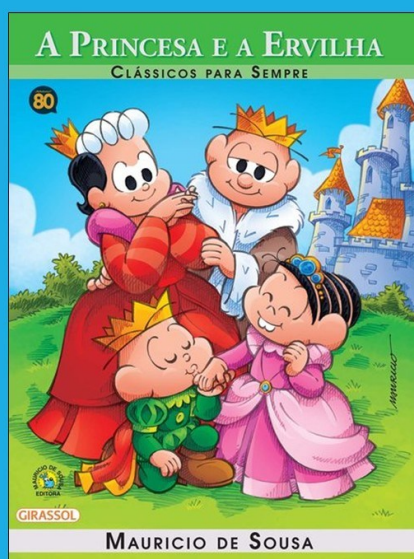
FONTE: <https://prazerdelereeditora.com.br/catalogo>



Aprendiz de mágico (Oliveira, 2016b)

Sinopse: Era o aniversário de Celso e, como de costume, ele esperava algum palhaço maravilhoso para animar sua festa, mas não houve palhaço. No entanto, esta foi uma inesquecível noite, pois o garoto descobriria que o convidado especial era o seu tio, o mágico da família. E foi com ele que Celso aprendeu muitos truques fantásticos e se tornou um aprendiz de mágico. Leia esta encantadora história e divirta-se com Celso, aprendendo com ele a ser também um aprendiz de mágico.

FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



A princesa e a ervilha (Sousa, 2015)

Sinopse: Nesta versão do clássico A Princesa e a Ervilha, os personagens de Mauricio de Sousa interpretam essa inesquecível história da literatura mundial. O príncipe segue à procura de uma verdadeira princesa com quem possa se casar. Nessa busca, a sabedoria da rainha, uma ervilha e o destino vão lhe mostrar sua amada. Com lindas ilustrações para aumentar ainda mais o encanto das crianças pelo momento da leitura.

FONTE: <https://www.lojagirassolbrasil.com.br/turma-da-monica-classicos-para-sempre-a-princesa-e-a-ervilha>



O sapo de sapato que sapateava (Silva, 2016)

Sinopse: O sapo usava sapato, bem alegre sapateava, mas aos outros animais sua dança incomodava. E o sapo não desistiu, quando o sapato sumiu, ele no brejo cantava. Divirta-se com a encantadora história do *sapo de sapato que sapateava*.

FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



Na casa da fada (Shinohara, 2016)

Sinopse: As crianças amam ouvir histórias e quando estas histórias vêm lá da casa da fada, então, é só alegria! É por isso que a Dona Mãezona deste livro conta histórias novas todo dia. E no final, com certeza, ela também oferta às suas crianças uma gostosa surpresa. Quer saber qual é? A fada lhe diz o caminho, leia o livro e descubra a surpresa rapidinho.

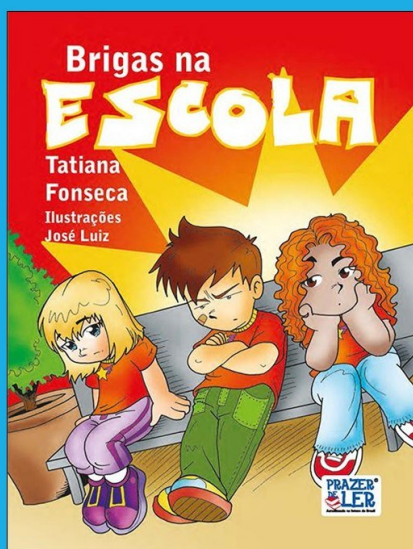
FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



As laranjas mágicas (Shinohara, 2015b)

Sinopse: Este lindo conto de tradição oral, que vem encantando crianças e adultos em diversos lugares do mundo, vem reforçar no íntimo do nosso coração a certeza de que todo o universo conspirará ao nosso favor se não deixarmos nunca de acreditar na força que brota do amor!

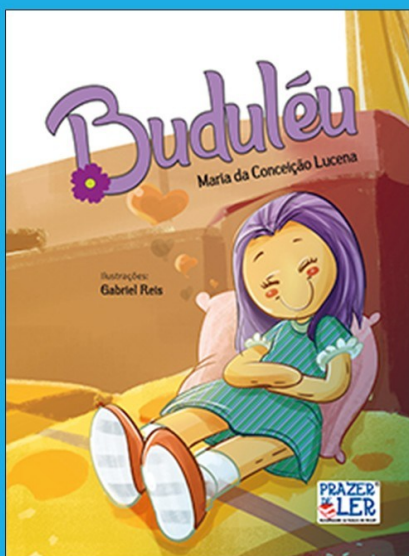
FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



Brigas na escola (Fonseca, 2007)

Sinopse: Violência é assunto sério, que precisa ser discutido... e muito! O que fazer quando, em uma escola, problemas como brigas passam a acontecer, perturbando a paz de todos? Descubra o que D. Arlete, diretora da escola, fez para resolver os problemas com as brigas e como a paz voltou a reinar na escola.

FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



Budulêu (Lucena, 2016)

Sinopse: Budulêu era a boneca querida da menina Lídia, que alegrava seus dias e enchia seu mundo de fantasias. Mas um dia, algo estranho aconteceu: Budulêu sumiu e ninguém encontrava a boneca. Foram muitas tentativas da família de Lídia para alegrar a menina novamente, mas nenhuma outra boneca ou qualquer presente substituiu Budulêu. Leia esta encantadora história e descubra se Lídia reencontrou sua amada boneca Budulêu.

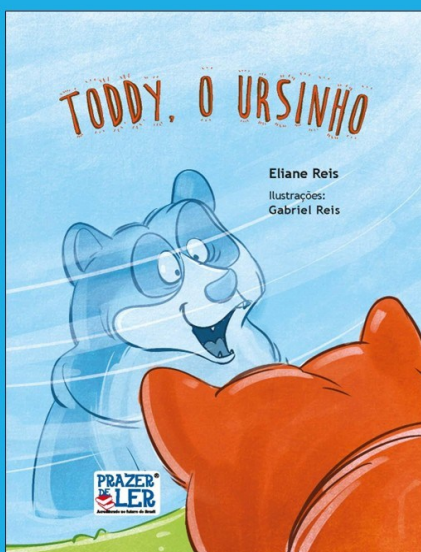
FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



As aventuras de Vini e sua turma (Santos, 2016)

Sinopse: Para Vini e sua turma não havia problema algum que ficasse sem solução. Era um grupo unido e aventureiro, ninguém se esquivava diante de uma nova aventura, por mais desafiadora que fosse. Leia esta encantadora história e, com Vini e sua turma, encare todos os seus medos e realize também grandes aventuras.

FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>



Toddy, o Ursinho (Reis, 2016b)

Sinopse: Toddy é um ursinho brincalhão e divertido que vive na floresta e adora brincar com seus amigos. Mas os seus amigos ficam rindo quando acontece algo diferente com ele. Quando o Toddy tropeça e cai em alguma poça de lama, ou quando leva um susto do leopardo e cai na água, todos dão gargalhadas. Com isso, o ursinho se sente triste e começa a chorar, mas os seus amigos percebem que estão magoando o Toddy e resolvem pedir desculpas. Com a leitura desta história encantadora, você descobrirá o que os amigos de Toddy fizeram para se desculpar do ursinho.

FONTE: <https://prazerdeditora.com.br/catalogo>