



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA CINTIA DOURADO PORTELA REIS

O PROCESSO DE LEITURA POR EDUCANDOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): SITUAÇÃO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Feira de Santana – Ba

2022

ANDREIA CINTIA DOURADO PORTELA REIS

**O PROCESSO DE LEITURA POR EDUCANDOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): SITUAÇÃO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Dr. ^(a) Lílian Miranda Bastos Pacheco

Feira de Santana – Ba

2022

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

R298

Reis, Andreia Cintia Dourado Portela

O processo de leitura por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) : situação de ensino e aprendizagem / Andreia Cintia Dourado Portela Reis. – 2022.

269 f.: il.

Orientadora: Lílian Miranda Bastos Pacheco.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2022.

1. Transtorno do Espectro Autista - TEA. 2. Autismo. 3. Alfabetização. 4. Práticas Pedagógicas. I. Título. II. Pacheco, Lílian Miranda Bastos, orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 159.96:616.895



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA CINTIA DOURADO PORTELA REIS

“O PROCESSO DE LEITURA POR EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de agosto de 2022.

Prof/a. Dr/a. Lilian Miranda Bastos Pacheco
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Susana Couto Pimentel
Primeiro/a Examinador/a - UFRB

Prof/a. Dr/a. Sátila Souza Ribeiro
Segundo/a Examinador/a – UFRB

Prof/a. Dr/a. Lucimere Rodrigues de Souza
Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO:

Aprovado

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, amigos e igreja (IBPI), que me incentivaram, torceram por mim e me apoiaram. Às crianças com TEA e suas famílias, que me impulsionaram para esta pesquisa. A todos os professores pesquisadores sedentos pelo desejo de superar os desafios na alfabetização de alunos com TEA!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu cuidado, amor e graça constantes, dando-me forças nos momentos mais difíceis e desafiadores que surgiam ao longo do curso e capacitando-me na construção desta pesquisa. Em um dos momentos mais difíceis recebi seu consolo, que parafraseando a mim dizia: “Ora, pois, *esforça-te* Cintia, diz o Senhor, e *esforça-te*, minha filha, diz o Senhor, e...*trabalhai*; porque *eu sou convosco*, diz o Senhor dos Exércitos” (Ageu 2. 4).

Ao meu marido Edson Reis, que sempre orava por mim durante todo o processo de escrita dissertativa, que contribuiu cooperando com a dinâmica da casa, e, compreendeu cada ausência, cada renúncia, sempre me incentivando, torcendo para que eu fizesse o meu melhor, e, ajudou-me a manter o foco para conclusão do trabalho, sendo meu parceiro diante das dificuldades que surgiam para superar as barreiras na jornada da escrita. Te amo, meu bem!

Aos meus pais, Washington (painho) e Lourdes (mainha), por sempre me apoiarem e, zelosos procuravam saber como eu estava em cada processo da escrita. Gratidão por serem meus principais incentivadores. Muito amor no meu coração, e eterna gratidão a vocês por todo o esforço em dar-nos (a mim e meu irmão) o melhor que podiam: a valorização dos estudos. À minha mãe, que desde meu nascimento, torce sempre pelo meu sucesso em todas as etapas da vida, e, não seria diferente com esta. Seu exemplo de fé, força, garra e determinação em palavras de incentivo, confiança, ações e, principalmente, em orações. Um abraço muito forte e gostoso em vocês!

Ao meu irmão e cunhada, sentimento puro e verdadeiro de carinho, amor, gratidão por serem sempre incentivadores dos meus sonhos. Lembranças maravilhosas das nossas resenhas! Com vocês aprendi a ser *pedagógica*...só nós sabemos!

À minha orientadora, professora Dr^a. Lilian Miranda Bastos Pacheco, pela dedicação, competência, e disponibilidade em suas orientações que contribuíram enormemente para aperfeiçoar meu trabalho, trazendo à tona percepções de suma importância para uma escrita mais autorreflexiva.

À professora, madrinha, amiga e coorientadora Dr^a. Sátilla Ribeiro que sempre me incentivou e ajudou a mergulhar nessa jornada do mestrado. Gratidão imensa pelo incentivo, palavras de consolo e orações durante toda esta caminhada.

À APAE, cenário do meu foco de estudo, por permitir que esta pesquisa se concretizasse. Em especial, à Escola Normando Alves Barreto (APAE), e à querida pró Raquel Peixoto (diretora escolar), por entenderem meu momento e viabilizar o desenvolvimento do estudo, contribuindo nos trâmites legais para a realização da pesquisa, na coleta de dados, seguido da sua análise. Aos seus profissionais, os professores, às crianças, e aos seus pais, minha imensa gratidão.

Às crianças com TEA e suas famílias, com as quais convivo, os maiores promotores do interesse por esta pesquisa.

A todos que contribuíram de alguma forma, para a realização deste trabalho e que torceram por mim. A todos, minha gratidão genuína!

RESUMO

A partir das experiências da pesquisadora como docente e psicopedagoga emerge o interesse em verificar, por meio de pesquisa científica, quanto à possíveis estratégias e práticas pedagógicas que pudessem favorecer a aprendizagem da leitura em educandos com TEA. Neste sentido, partiu-se do problema em saber de que modo determinada sequência didática é capaz de promover alterações no desempenho da leitura. O objetivo geral consistiu em analisar o impacto de determinada mediação pedagógica, por meio de pré e pós-teste, no desempenho em leitura de educandos com TEA. Os objetivos específicos consistiram em: fazer o diagnóstico do desempenho de leitura; avaliar o desempenho em habilidade de leitura antes e depois de determinada situação de aprendizagem; sistematizar sequência didática específica para a consciência fonológica e verificar se esta sequência promoveu alteração na habilidade de leitura dos educandos, inferida a partir da comparação entre as avaliações. A abordagem metodológica é qualitativa, do tipo empírica de natureza exploratória e visa avaliar a aprendizagem de leitura em educandos com TEA a partir de sequência didática planejada especificamente para consciência fonológica e desenvolvida pela pesquisadora com estudantes autistas em uma instituição especializada. Os resultados mostraram, de modo geral, que os participantes desta pesquisa responderam de forma satisfatória à proposta metodológica. Foi perceptível que os estímulos verbais, escritos, orais e visuais conduziram ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura de palavras e da sua compreensão a partir da associação dos signos visuais e espaciais às suas grafias ou palavras correspondentes.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista; processo de leitura; sequência didática; emparelhamento multimodelo.

ABSTRACT

From the researcher's experiences as a teacher and psychopedagogue, an interest emerges in verifying, through scientific research, as to possible pedagogical strategies and practices that could favor the learning of reading in students with ASD. In this sense, it started with the problem of knowing how a given didactic sequence is capable of promoting changes in reading performance. The general objective was to analyze the impact of a certain pedagogical mediation, through pre and post-test, on the reading performance of students with ASD. The specific objectives consisted of: diagnosing reading performance; assess performance in reading skills before and after a given learning situation; to systematize a specific didactic sequence for phonological awareness and verify if this sequence promoted changes in the students' reading ability, inferred from the comparison between the assessments. The methodological approach is qualitative, empirical and exploratory in nature and aims to assess reading learning in students with ASD from a didactic sequence specifically designed for phonological awareness and developed by the researcher with autistic students in a specialized institution. The results showed, in general, that the participants of this research responded satisfactorily to the methodological proposal. It was noticeable that the verbal, written, oral and visual stimuli led to the development and improvement of essential skills for learning to read words and to understand them from the association of visual and spatial signs to their spellings or corresponding words.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; reading process; following teaching; multi-model pairing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Ilustrativo	69
Figura 2 - Diagrama com rede de relações condicionais	75
Figura 3 – Identificando Vogais - Lelê.....	87
Figura 4 – Atividade sobre as vogais	89
Figura 5 - Circulando as vogais - Godzilla - Pré-teste.....	91
Figura 6 - Identificando vogais no Pós-teste - Godzilla.....	92
Figura 7 - Identificando vogais na frase - Pré-teste - DJ.....	93
Figura 8 - Atividade sobre as vogais – Pós-teste - DJ	94
Figura 9 - Identificando vogais na frase - Pré-teste - Pirata.....	95
Figura 10- Identificando vogais na frase - Pós-teste - Pirata	96
Figura 11 – Bingo das Consoantes - Pré-teste - Lelê.....	99
Figura 12 - Identificando letras iniciais dos nomes das figuras - Pós-teste.....	100
Figura 13 - Bingo das consoantes - Pré-teste - Godzilla.....	101
Figura 14 - Identificando as iniciais dos nomes das figuras - Pós-teste - Godzilla	102
Figura 15 - Atividades sobre as consoantes - Pré-teste - DJ	103
Figura 16 - Identificando as letras iniciais – Pós-teste - DJ.....	75
Figura 17 – Bingo das consoantes - Pré-teste - Pirata.....	106
Figura 18 - Identificando letras iniciais – Pós-teste - Pirata	106
Figura 19 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) - PRÉ-TESTE - Lelê.....	109
Figura 20 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) - PÓS-TESTE - Lelê.....	110
Figura 21 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	110
Figura 22 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	111
Figura 23 - B – C – Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - Lelê.....	112
Figura 24- B – C – Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - Lelê.....	113
Figura 25 – C - B – Palavra parear com figura – PRÉ-TESTE - Lelê	114
Figura 26- C - B – Palavra parear com figura – PÓS-TESTE - Lelê	115
Figura 27 - C – D – Nomear palavras impressas – PRÉ-TESTE - Lelê.....	116
Figura 28 - Identificando vogais na frase - Pré-teste - DJ.....	117
Figura 29 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) –.....	117
Figura 30 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) –.....	118
Figura 31 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	119
Figura 32 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	120
Figura 33 - B – C - Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - Godzilla	121
Figura 34 - B – C - Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - Godzilla.....	121
Figura 35 – C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - Godzilla	122
Figura 36 - C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - Godzilla.....	123
Figura 37 - C – D – Nomear palavras impressas – PRÉ-TESTE - Godzilla	124
Figura 38 - C – D – Nomear palavras impressas – PÓS-TESTE - Godzilla	124
Figura 39 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PRÉ-TESTE - DJ.....	125
Figura 40 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PÓS-TESTE	126
Figura 41 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	126
Figura 42- A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	127
Figura 43 – B – C - Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - DJ	128
Figura 44- B – C - Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - DJ.....	128
Figura 45 - C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - DJ	129
Figura 46 - C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - DJ	130
Figura 47 - C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - DJ	131
Figura 48 - C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - DJ	131

Figura 49 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – P-T - Pirata	132
Figura 50 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PÓS-TESTE	133
Figura 51 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	134
Figura 52 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada.....	135
Figura 53 - B – C - Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - Pirata	136
Figura 54 - B – C - Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - Pirata	137
Figura 55 - C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - Pirata	138
Figura 56 - C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - Pirata	138
Figura 57 - C – D – Nomear palavras impressas – PRÉ-TESTE - Pirata	139
Figura 58 - C – D – Nomear palavras impressas – PÓS-TESTE - Pirata	140
Figura 59- A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas).....	145
Figura 60 – Identificação das palavras ditadas – Pré-teste e Pós-teste.....	146
Figura 61- A-C (Identificar palavras impressas através da palavra ditada)	148
Figura 62 - Quadro comparativo	149
Figura 63 - Relação A-C - Pós-teste	151
Figura 64 - B-C - Figura parear com palavra.....	151
Figura 65 - Relação B-C (Figura pareando com palavra) – Pré-teste	152
Figura 66 - Relação B-C (Figura pareando com palavra) Pós-teste.....	152
Figura 67 - Relação C-B (Palavras parear com figuras) - Pré-teste	153
Figura 68 - Relação C-B (Palavras parear com figuras) - Pós-teste.....	154
Figura 69 - Relação C-D (Nomear palavras impressas)	155
Figura 70 - Nomeando palavras - Pré-teste	156
Figura 71 - Nomeando Palavras - Pós-teste.....	157

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Fases de leitura - Pré-teste	190
Tabela 2 - Fases de leitura - Pós-teste	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	23
1) O AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR	23
CAPÍTULO II	28
2) APRENDIZAGEM DE LEITURA PARA EDUCANDOS COM TEA	28
2.1 MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	30
2.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E SEUS NÍVEIS	39
2.3 APRENDIZAGEM DE LEITURA PARA EDUCANDOS COM TEA	42
2.4 ESTRATÉGIAS PARA LEITURA E ESCRITA DE EDUCANDOS COM TEA: RESULTADOS DE UM REFINAMENTO DE PESQUISAS	45
2.5 SOBRE A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR AS HABILIDADES PRÉVIAS DE LEITURA DE EDUCANDOS COM TEA.....	52
CAPÍTULO III	68
3) PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	68
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	68
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	69
3.4 INSTRUMENTOS	72
3.5 AMBIENTE, SITUAÇÃO E MATERIAIS	74
3.6 PROCEDIMENTOS.....	74
A) PRÉ-TESTE	75
B) SEQUÊNCIA DIDÁTICA	78
C) PÓS-TESTE.....	80
CAPÍTULO IV	82
4) COMO O EDUCANDO COM TEA REALIZA A LEITURA? DESCOBERTAS NA ANÁLISE DE DADOS	82
4.1) DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES	83
4.2) DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE INICIAL	86
A) SONDAÇÃO DE VOGAIS	87

B) SONDAGEM DE CONSOANTES.....	96
C) SONDAGEM DE RELAÇÕES DE PAREAMENTO.....	105
4.3) SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) – OBSERVAÇÕES.....	144
4.3.1) CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	168
CAPÍTULO V	170
5) DISCUSSÃO DE RESULTADOS - ANÁLISE DO PROCEDIMENTO DOCENTE	170
5.1) PERCEPÇÕES NA MEDIAÇÃO DA PESQUISADORA.....	172
1) A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas).....	172
2) A-C (Identificar palavras impressas através de palavras ditadas)	176
3) B-C (Figuras parear com palavras).....	179
4) C-B (Palavras parear com figuras)	180
5) A-C (Nomear palavras impressas).....	183
CAPÍTULO VI	187
6) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	187
CAPÍTULO VII	198
7) CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS	208
ANEXO	217

INTRODUÇÃO

O ato de ler e escrever desempenha um papel fundamental na história, tornou-se essencial para que o sujeito consiga interagir na sociedade através do uso de códigos linguísticos. Estes permitem comunicar ideias, identificar significados e, assim, compreender melhor a realidade ao seu entorno.

Ler, escrever e compreender bem o que se lê é o desejo das famílias para seus filhos diante de uma sociedade letrada, a fim de que alcancem um bom desempenho acadêmico e profissional. Este fato é observado, mais precisamente, quando os pais colocam seus filhos cada vez mais cedo na escola, na expectativa de serem alfabetizados até os sete anos.

No entanto, aprender a ler e escrever não é um processo simples, principalmente quando os educandos enfrentam dificuldades em seu processo formativo, ao apresentar, por exemplo, atrasos na leitura e na escrita, em um período em que estas competências já deveriam ter sido adquiridas. Estas dificuldades tornam-se mais evidentes quando se trata da aprendizagem de leitura e escrita em educandos com transtorno do espectro autista (TEA).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição classificada no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) como pertencente à categoria denominada Transtornos do Neurodesenvolvimento, dessa forma, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013).

Nos últimos anos, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo utilizado, nas publicações, para se referir a uma classe de condições neurodesenvolvimentais que, geralmente, inclui o transtorno autístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico. Reconhecendo a natureza dimensional desse conjunto de condições que fazem parte do espectro e as controvérsias em relação ao diagnóstico diferencial entre elas, o DSM-5 propõe a classificação de TEA em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento, adotada no DSM-IV-TR (APA, 2003). De acordo com o DSM-5, as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013).

O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico. Atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias múltiplas, combinando fatores genéticos e ambientais. Até o momento, as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do transtorno são apenas parcialmente conhecidas e, por isso, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo (ZANON, BACKES e BOSA, 2014).

Estas características podem favorecer o isolamento da criança, empobrecendo, ainda mais, suas habilidades comunicativas, ao que a literatura é unânime em indicar diagnóstico e intervenção precoces (BRASIL, 2013). Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.

Neste aspecto, o paradigma da neurodiversidade pode favorecer a inclusão escolar para pessoas com deficiência ou aqueles sujeitos que foram, frequentemente, isolados em hospitais, clínicas e instituições psiquiátricas de longa permanência, e que, de alguma forma não foram estimulados quanto ao desenvolvimento de suas habilidades sociocognitivas, emocionais e comunicativas. Dentre esses indivíduos, pode-se mencionar as pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltiplas), autistas e pessoas com transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade) (ALENCAR, et al., 2021).

O paradigma da neurodiversidade data do final do século XX, em que uma das precursoras na criação de propostas pró-valorização das diferenças foi a socióloga australiana Judy Singer, que cunhou a expressão “neurodiversidade”. Conforme a autora, neurodiversidade é a compreensão de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem cura ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípuo de tornar os indivíduos neurodivergentes “indistinguíveis dos pares” (SINGER, 1999; SOUZA, 2018).

A partir desse entendimento, as diferenças humanas passaram a ser compreendidas, respeitadas e analisadas como categoria social. Diante dessa perspectiva, pode-se entender

como pessoas neurodivergentes: autistas, pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/ SD), dentre outras. Os demais indivíduos, ou seja, aqueles com o funcionamento cerebral considerado “típico” são denominados “neurotípicos”. (ALENCAR, et al., 2021).

O conhecimento desta temática oportunizará o melhor desenvolvimento de indivíduos neurodivergentes, de forma que o seu modo de “ser” seja valorizado e as suas potencialidades sejam contempladas. Ou seja, ao apresentar o TEA e suas características é interessante fazer menção da proposta de abordagem da neurodiversidade, pois compreende o TEA como uma diferença, uma forma de ser e estar no mundo, evitando assim o enfoque prevalente nas dificuldades apresentadas. Ressalta-se a importância dos profissionais da educação conhecerem esta abordagem para que as práticas pedagógicas e o processo de ensinar e aprender tornem-se mais inclusivos para quem aprende e para quem ensina, haja vista que, a ausência dessas informações poderá acarretar a continuidade de práticas excludentes (ALENCAR, et al., 2021).

A compreensão advinda da neurodiversidade - como o próprio nome expõe na formação de sua palavra (diversidade neurológica)-, propõe o compreender a neurodiferença sem a necessidade de subjugar-la ao conceito de incapazes por suas deficiências, mas como uma forma diversa de existir segundo a constituição do próprio espectro e, neste sentido, ajudá-lo como ele deseja, a sentir-se incluído social e culturalmente, como pessoa e como ser único capaz de realizar-se a partir de suas potencialidades sem exigências de formas predeterminadas.

Conduzir uma criança que tem o transtorno do espectro autista até o momento da alfabetização é a preocupação de muitos pais e professores, pois além de satisfazer um desejo e ideal da família de verem seus filhos alfabetizados e participantes de uma sociedade com a habilidade de comunicar-se com ela, consiste em um desafio que perpassa etapas do conhecimento sobre o assunto, sempre considerando a diversidade muito grande de características envolvendo a pessoa autista, desde os casos mais leves aos mais graves. E, neste sentido, as ações pedagógicas se voltam em atenção às necessidades destes educandos.

As estratégias e ações pedagógicas utilizadas em sala de aula para possibilitar uma melhor aprendizagem do educando autista sempre me chamou a atenção, pois inquietavam-me as queixas frequentes das mães, que chegavam até a mim, sobre os seus desejos de verem seus filhos com TEA aprendendo a ler e escrever, tal como, sobre as dificuldades que percebiam para conduzir a este processo nas escolas. Também era muito comum, que estas instituições e

seus professores, solicitassem ajuda, e, por meio de trocas de experiências e diálogos, auxiliar melhor estes educandos neste processo de aprendizagem.

Minhas experiências neste campo de prática educativa, educação inclusiva, iniciaram-se no ano de 2015, como docente efetiva na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na APAE – Associação de pais e amigos de excepcionais, - instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiências intelectual, múltiplas e com TEA.

Logo após dois anos, em 2017, passei a desenvolver atividades de atendimento pedagógico e psicopedagógico com estudantes do espectro autista no Núcleo Especializado para Atendimento às Pessoas com TEA (NEPEA), núcleo da APAE especializado apenas em atendimentos às crianças autistas, com idades de seis a doze anos.

Neste núcleo experienciei vivências maravilhosas com estes educandos onde realizava atendimentos individualizados e em pequenos grupos, utilizando também recursos lúdicos, jogos, músicas, brincadeiras e materiais produzidos a partir de sucatas, tendo como aporte recursos concretos e sensoriais. Estes educandos possuíam graus do transtorno do espectro autista variando do mais leve ao mais grave, e podiam estar associados a outras comorbidades como déficit intelectual, TDAH, epilepsia, paralisia cerebral e transtornos da fala e da linguagem.

Nestes atendimentos percebia que poucos sabiam ler e escrever, alguns identificavam letras, números, sílabas e palavras, mas com grande dificuldade de associar o som às letras, ou seja, fazer relação som-grafia. Outros memorizavam pequenas palavras e identificavam figuras relacionadas aos seus nomes; já outros repetiam o que ensinávamos pela ecolalia, que é uma repetição em eco da fala reproduzidas através de sílabas, palavras ou frases já ouvidas anteriormente – uma das características que pode estar presente em crianças com TEA.

Vale ressaltar que havia atendimentos multidisciplinares que também realizava em parceria com outros terapeutas neste núcleo, como educadores físicos, musicoterapeutas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, massoterapeutas e terapeutas ocupacionais. Essas trocas com estes profissionais promoveram um alargamento do meu conhecimento quanto à questões sensoriais, de linguagem e de motricidade que implicam diretamente no desenvolvimento destes educandos, e de como posso explorar esses conceitos no uso das mediações pedagógicas, tal como, promoveram uma maior sensibilidade às percepções sobre como melhor conduzir uma criança autista, verificando qual melhor momento para intervir, o que lhe chama a atenção, o que desperta sua curiosidade, o que facilita sua comunicação e interação.

O conjunto destas experiências e o contato frequente com estas crianças atendidas aguçou ainda mais o interesse em verificar, por meio de pesquisa científica, quanto às possíveis estratégias e práticas pedagógicas que pudessem favorecer a aprendizagem da leitura em educandos TEA, contribuindo para auxiliar famílias e professores de escolas regulares numa melhor prática educacional em atenção a estes alunos.

A aprendizagem de leitura em educandos com TEA consiste em grande desafio, pois estão envolvidas alterações nas suas habilidades de linguagem e comunicação. Poucos estudos foram publicados no Brasil sobre métodos e abordagens de aprendizado em leitura ou compreensão leitora, tal como, sobre programas interventivos de leitura voltados, especificamente, para populações autistas. As pesquisas destacam também que o conhecimento dos professores sobre as práticas pedagógicas que possam atender às necessidades educacionais especiais dessa população é insuficiente (NUNES e WALTER, 2016).

Somados a estes pressupostos, justifica-se a realização dessa pesquisa pela necessidade de estudos em atenção aos processos de leitura em educandos com TEA, a fim de proporcionar um melhor conhecimento sobre as suas principais dificuldades quanto à aprendizagem da leitura, tal como a análise e discussão de possíveis estratégias e práticas pedagógicas que auxiliem famílias e professores em sua mediação pedagógica. Destaca-se, pois, neste trabalho a compreensão de práticas pedagógicas como a organização de metodologias, atividades e recursos didáticos contextualizados que favoreçam a aprendizagem da leitura do estudante com TEA.

Neste sentido, de contribuir com um estudo voltado à aprendizagem de leitura de educandos autistas, tem-se como problema saber: de que modo determinada sequência didática é capaz de promover alterações no desempenho da leitura por educandos com TEA? A hipótese é de que por meio de uma especificidade na ação pedagógica com ênfase em habilidades metalinguísticas poderá levar efeito à leitura. Este ensino envolve a consciência fonológica e outras habilidades da linguagem como a noção de texto, e pareamento de signos orais, visuais e gráficos reforçando o desempenho destes educandos por meio de estímulos e atividades lúdicas envolvendo o ensino por emparelhamento multimodelo que promove a leitura a partir da percepção e estabelecimento de relações de implicação entre signos.

Este estudo tem como objetivo geral: analisar o impacto da mediação pedagógica, por meio de pré e pós-teste, no desempenho em leitura de educandos com TEA. Os objetivos específicos consistem em: fazer o diagnóstico do desempenho de leitura; avaliar o desempenho

em habilidade de leitura antes e depois de determinada situação de aprendizagem; sistematizar sequência didática específica para a consciência fonológica; e verificar se esta sequência promoveu alteração na habilidade de leitura dos educandos, inferida a partir da comparação entre as avaliações.

O pré-teste, sequência didática e pós-teste, inicialmente, seriam aplicados aos educandos da sala de AEE da APAE (Feira de Santana), por meio de aulas remotas, com auxílio dos pais e familiares. Pois, durante o momento de pandemia (Covid-19)¹, época em que ainda nem todos podiam estar presentes na instituição, a APAE enquanto espaço inter e multidisciplinar (em seus atendimentos na área de saúde), também favoreceu a garantia de inclusão e aprendizagem de todos os seus estudantes, por meio do ensino on-line. A Escola Normando Alves Barreto – APAE, no uso desta ferramenta de acessibilidade, viabilizou o acesso ao ensino de forma mais democrática e participativa, através das práticas educativas docentes com suas intervenções necessárias. Inicialmente, seria este um grande desafio neste estudo: analisar, no contexto de aulas remotas, o processo de aprendizagem de leitura discutindo suas características e práticas.

Mas, à medida que as aulas presenciais foram sendo retomadas na APAE, muitas famílias dos assistidos estavam desejosas e confiantes para retornarem à instituição e, gradativamente, retomarem suas atividades. Dessa forma, a proposta inicial da aplicação da pesquisa, que seria realizada remotamente e mediada pelas famílias, foi então efetivada de forma presencial, tendo como mediadora a própria pesquisadora.

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão culminou em medidas a nível global para interromper a propagação do vírus. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, termo que se refere à distribuição geográfica de uma doença e à sua gravidade, com o surgimento de surtos da COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Os sintomas da COVID-19 variam desde a ausência de sintomas à doenças com risco de morte. O vírus se espalha principalmente pelo ar quando as pessoas estão perto umas das outras ao respirar, tossir ou espirrar. Ele também pode se espalhar por superfícies contaminadas. As pessoas permanecem contagiosas por até duas semanas e podem espalhar o vírus mesmo se forem assintomáticas. As medidas preventivas recomendadas incluem distanciamento social, uso de máscaras faciais em público, lavagem das mãos, cobertura da boca ao espirrar ou tossir, desinfecção de superfícies e auto-isolamento para pessoas expostas ou sintomáticas. Várias vacinas foram desenvolvidas e distribuídas. Autoridades em todo o mundo responderam implementando restrições a viagens, *lockdowns*, controles de locais de trabalho e fechamentos de espaços públicos. A pandemia resultou em instabilidade social e econômica global significativa e levou a uma escassez generalizada de alimentos e suprimentos gerada pela interrupção da agricultura. Muitas instituições educacionais e áreas públicas foram parcial ou totalmente fechadas.

Feitas as considerações sobre o contexto desta pesquisa é necessário enfatizar que, no processo de leitura para educandos com TEA, o conhecimento sobre como estes sujeitos aprendem a ler, somadas às suas particularidades, são elementos prévios essenciais para o educador que deseja contribuir para este rico saber da comunicação: a leitura. Além de favorecer o próprio desenvolvimento dos sujeitos, quanto à sua autonomia, promove também a inclusão, ao superar as dificuldades de permanência e aprendizagem escolar. O papel do professor também é de suma importância neste processo, pois viabiliza as aprendizagens mediando a construção e troca de saberes.

Assim, essa investigação, pertinente à linha de pesquisa Culturas, Diversidades e Linguagens do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE – UEFS), tem a sua importância, por voltar-se para uma área que carece muito de estudos e pesquisas quanto ao processo de leitura de educandos autistas. Os resultados encontrados ratificam isso mostrando um certo ineditismo na temática, pois a partir de busca eletrônica de artigos publicados em periódicos científicos, disponibilizados na base de dados Scielo Brasil, utilizando os descritores leitura e autismo, na data de 20/02/2021, foram encontrados 15 (quinze) artigos, dos quais, foram selecionados apenas 4 (quatro) ao serem considerados dois critérios que contribuía significativamente para a temática da pesquisa: a) investigações que envolviam participantes com diagnóstico de TEA, não alfabetizados ou com dificuldades de leitura; b) estudos metanalíticos ou revisões descritivas sobre métodos de alfabetização para pessoas com TEA.

Segundo o último censo escolar no Brasil, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quase 300 mil alunos autistas estavam matriculados nos ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77 mil. Já na rede pública de ensino regular, Educação Básica, no município de Feira de Santana, a partir de consulta realizada junto ao Centro Municipal Integrado de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação (INTEREDUC), em 2018 havia 88 (oitenta e oito) alunos com TEA matriculados, e em 2022, (686) seiscentos e oitenta e seis alunos, ou seja, representa um aumento de mais de 780% se comparada a 2018.

Estes números chamam a atenção, pois representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula, e por isso, merece especial destaque para a efetivação dos conceitos de inclusão ao oferecer não apenas as condições de acesso, como também assegurar a participação, a permanência e a aprendizagem, conforme prevê a Lei da Inclusão, em seu

Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 28. Se faz necessária a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Para isto, é indispensável ao educador, à escola, e ao poder público conhecer e favorecer as ferramentas que viabilizem esta inclusão com condições de permanência e de aprendizagem na escola, pois esta se torna um espaço social e democrático. Igualmente, também é indispensável a parceria entre a escola, a família, os terapeutas dos educandos com TEA. A inclusão também se caracteriza na ação docente ao equipar-se de conhecimentos para estes educandos em suas estratégias pedagógicas e interventivas.

O lócus da pesquisa foi a APAE – Feira de Santana e a investigação foi desenvolvida junto a 4 (quatro) alunos com TEA, estudantes de escola regular da rede pública municipal e da APAE. A abordagem metodológica é qualitativa, do tipo empírica de natureza exploratória. Para abordar a temática proposta (o processo de leitura por educandos com TEA) e a análise de dados levantados, a pesquisa fundamentou-se em autores que versam sobre esse assunto, tais como: Gomes (2015), Cunha (2016), Nunes e Walter (2016), Millan e Postalli (2019), De Rose (1998), Sidman (1971), Zabala (1998) e Morais (2012).

A dissertação está estruturada em três partes: introdução, seis capítulos e as considerações finais. Na introdução uma visão panorâmica do trabalho e o que motivou a autora pelo interesse da temática.

O primeiro capítulo *O Autista e inclusão escolar* apresenta um breve panorama sobre o fenômeno da inclusão de alunos autistas na rede regular de ensino, as principais características do transtorno, contextualizando as principais dificuldades nesse processo de inclusão, diante do cenário de aumento de matrículas na rede regular de ensino.

O capítulo dois, *Aprendizagem de leitura para Educandos com TEA*, mostra alguns dados sobre o baixo desempenho em leitura de estudantes de modo geral no Brasil, e sinaliza que, quanto aos educandos com TEA, muitos dos professores sentem-se despreparados para educar estes alunos. Apresenta também os métodos de aprendizagem de leitura fônico e global; os processos de aquisição de leitura e seus níveis; as dificuldades de aprendizagem de leitura para os educandos com TEA; as estratégias para leitura e escrita de educandos com TEA; resultados de um refinamento de pesquisas; sobre a importância de avaliar as habilidades prévias de leitura de educandos com TEA.

O terceiro capítulo, *Percurso metodológico*, apresenta a abordagem metodológica da pesquisa, o seu delineamento, os participantes da pesquisa, os instrumentos, o ambiente,

situação e os materiais utilizados. Explicita também os procedimentos de pré e pós-teste, e sequência didática.

Já o capítulo quatro, *Como o educando com TEA realiza a leitura? Descobertas na análise de dados*, aborda importantes aspectos para a leitura destes educandos, juntamente com a descrição das características dos participantes da pesquisa, e, descreve os resultados em sua análise inicial, que é subdividida em: a) sondagem das vogais; b) sondagem das consoantes, e, c) sondagem das relações de emparelhamento. Ainda no mesmo capítulo, apresenta a discussão de resultados da sequência didática.

O capítulo cinco *Discussão de resultados - análise do procedimento docente* apresenta a análise do procedimento docente, tratando das percepções da professora pesquisadora e o capítulo seis, *Discussão dos resultados*, discute todos os resultados com base nos pressupostos teóricos da pesquisa sobre o uso de atividades envolvendo as cantigas de roda e o treino das habilidades fonológicas, e mostra a evolução e desempenho de cada participante da pesquisa, a partir da aprendizagem de relações arbitrárias envolvendo estímulos orais, visuais e gráficos, e, do uso do emparelhamento multimodelo.

Nas considerações finais, capítulo sete, são retomadas as questões centrais e objetivos que nortearam a pesquisa, bem como proposições para formação do professor em sua mediação com alunos autistas e contribuições para o processo de leitura de educandos com TEA.

CAPÍTULO I

1. O AUTISTA E A INCLUSÃO ESCOLAR

O movimento pela educação inclusiva constitui-se uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. No entanto, a partir do processo de democratização da escola evidencia-se o paradoxo inclusão/ exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, como as pessoas com deficiência, que de acordo com Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2019), em seu artigo segundo explica o seu conceito:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LBI, 2019, p. 9).

Sendo assim, é preciso enfatizar que a inclusão, na rede regular de ensino, de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), não consiste apenas na sua permanência entre os demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que dele necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas reais necessidades (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Como explicado anteriormente, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurológica caracterizada por alterações no neurodesenvolvimento, cujas principais características dizem respeito à dificuldade na comunicação, interação social e a presença de comportamentos ou interesses repetitivos. No entanto, essas dificuldades são diferentes para cada pessoa com TEA, o que é mais bem explicado pelos seus diferentes níveis dentro de um grande espectro. Apresentam-se, a seguir estes níveis e as suas implicações.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, são três os níveis de gravidade do TEA, que se caracterizam por diferentes níveis de apoio que a pessoa com TEA necessita. Uma pessoa diagnosticada com TEA nível 1 comumente apresenta déficits na comunicação social que causam prejuízos, principalmente nas relações sociais, além de terem dificuldade em iniciar e manter interações com outras pessoas, o que pode transmitir para o outro pouco interesse na interação. Em relação aos comportamentos repetitivos e restritos, a pessoa geralmente apresenta uma inflexibilidade no comportamento, o que causa

problemas em diferentes contextos sociais. Pode apresentar também problemas em organização e planejamento, o que dificulta a independência (APA, 2013).

O nível 1 do TEA é comumente chamado de autismo leve. No entanto, como é possível identificar a partir das descrições acima, o termo leve pode ser mal interpretado. Dizer que é leve significa apenas que se trata de uma condição na qual a pessoa precisa de menos apoio, se comparado aos demais níveis do TEA. Mas em hipótese alguma significa que o autismo leve é mais fácil, ou sem desafios, ou ainda que não necessita de intervenção ou apoio. Quando esse diagnóstico é dado ainda quando criança, geralmente as intervenções precisam focar em habilidades sociais e de linguagem, assim como intervenções que trabalhem com os aspectos de organização e planejamento. Outro foco de intervenção comum em crianças com esse diagnóstico são os comportamentos repetitivos, que precisam ser compreendidos e trabalhados no sentido de permitir que essa criança se engaje em outros comportamentos que não necessariamente são de seu interesse, mas que são fundamentais para a socialização e adaptação às rotinas escolares e familiares (APA, 2013).

No nível 2 do TEA, também chamado de autismo moderado, a pessoa necessita de um apoio mais substancial. No que tange a comunicação social, há um déficit mais acentuado nas habilidades de comunicação verbal e não verbal e um prejuízo mais notório nas interações sociais. A abertura para iniciar uma interação é mais reduzida, o que dificulta ainda mais o engajamento nas relações com outras pessoas. Geralmente pessoas com TEA nível 2 têm muitas dificuldades em mudar o foco, apresentando comportamentos muito enrijecidos. Nesses casos, é mais fácil outras pessoas identificarem padrões de comportamentos restritos e repetitivos, quando comparados às pessoas com TEA nível 1 (APA, 2013).

Já as pessoas com TEA nível três, o de maior gravidade, chamado também de autismo severo, apresentam déficits ainda mais severos na comunicação verbal e não verbal e apresentam respostas mínimas a interações com outras pessoas. Têm extrema dificuldade em lidarem com mudanças e apresentam comportamentos repetitivos que dificultam muito o funcionamento em praticamente todos os contextos. Portanto, crianças, jovens e adultos com TEA nível 3 precisam de muito apoio e este geralmente se estende por toda a vida. As intervenções são importantíssimas desde o início e sempre terão como objetivo promover aquisição de repertório (verbal ou não verbal, habilidades sociais etc.), mas principalmente, promover qualidade de vida para a criança ou adulto e sua família (APA, 2013).

É importante destacar que essa classificação leva em consideração algumas características mais comuns em indivíduos com TEA, mas nunca podemos esquecer que quando se fala de TEA, estamos falando de um espectro e que, portanto, dentro desse espectro, existem várias características que diferenciam as pessoas umas das outras. Mesmo crianças com o mesmo diagnóstico, por exemplo, autismo leve, pode apresentar comportamentos muito diferentes entre si, e o mesmo vale para os níveis moderado e severo. Além disso, muitas vezes é muito difícil identificar o nível do TEA, principalmente quando se trata dos níveis 1 e 2. São muitas as nuances entre características e, também, a criança ou o jovem pode adquirir habilidades que o tiraria do nível 2, por exemplo, e passaria ser nível 1.

Ao se falar de pessoas com TEA, está se falando, antes de mais nada, de pessoas que, assim como qualquer uma, têm suas peculiaridades, habilidades, potencialidades e dificuldades. E dentro do TEA, ainda existem inúmeras características que fazem com que cada um seja um ser único.

Mesmo que apresentem defasagem em relação à interatividade com o outro, o aluno autista também tem o direito de desenvolver as suas potencialidades. O professor, ao considerar as especificidades desse aluno irá elaborar situações de aprendizagem nas quais seja possível atender às necessidades, ao mesmo tempo em que irá proporcionar a oportunidade do contato e da interação deste com outros discentes. Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos (NUNES, AZEVEDO e SCHMIDT, 2013).

Nessa perspectiva, Sant'Ana (2005) apresentou um estudo investigativo da concepção de professores de escolas públicas sobre a inclusão escolar, onde os professores apontaram algumas dificuldades para proposta inclusiva como: falta de formação especializada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados. Neste aspecto é possível perceber que, mesmo com a base legal das políticas públicas educacionais é difícil sua execução, pois muitas são as barreiras em nossas escolas públicas. Ou seja, há uma preocupação por parte dos docentes e diretores escolares em atender aos educandos com deficiência nas escolas regulares, no entanto, encontram dificuldades para sua prática pedagógica. Assume-se o termo pessoa com deficiência, no presente trabalho, como aquelas que podem ter impedimentos de caráter físico, intelectual ou sensorial, onde as diversas barreiras podem ser obstáculos para a sua participação ativa na sociedade (BRASIL, 2007).

Considera-se um aspecto significativo, por perceber o desafio constante na inclusão escolar de pessoas com deficiência, e em destaque, estudantes com TEA, pois as políticas públicas tem ampliado o ingresso destes estudantes em classes comuns a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que determina que alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno. É importante ressaltar que o TEA não é um tipo de deficiência, embora seja considerado para fins de direito.

Como mencionado anteriormente, segundo o último censo escolar realizado na rede pública de ensino regular, na Educação Básica, no município de Feira de Santana, pela Centro Municipal Integrado de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação (INTEREDUC), em 2022, foram matriculados (686) seiscentos e oitenta e seis alunos com TEA, o que representa um aumento de mais de 780% se comparada ao ano de 2018 quando haviam sido matriculados 88 (oitenta e oito) alunos com TEA, ampliando assim, a necessidade de discussões acerca da inclusão desses alunos e da escola estar preparada para recebê-los, de forma exitosa.

Vasques (2009) apresenta importantes contribuições em sua pesquisa, fornecendo dados quantitativos quanto ao crescente fluxo de matrículas escolares de alunos autistas e oferece suporte para se pensar na inclusão educacional deste público. É importante destacar a recente aprovação da Lei nº 13. 861, de 18 de julho de 2019, que prevê que os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, o que pode contribuir para uma maior assistência àqueles que já possuem o diagnóstico e favorecer a discussão para a existência de profissionais especializados nas escolas. Zanata (2005) nos mostra que uma melhoria na qualificação dos professores objetivando tornar as práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus educandos podem contribuir para a inclusão educacional desse segmento da população.

O quadro de pessoas autistas impõe que todo o trabalho pedagógico seja uma ação e uma pesquisa sobre o indivíduo, com pertinência na sua história biológica, familiar e social; seu amor, seus desejos, suas necessidades, utilizando os instrumentos teóricos e práticos, onde a observação é uma bússola na condução de todo o processo. Esta ação requer um esforço específico, individualizado, planejado e com perfeita sintonia com a família, a escola e demais terapeutas, o que pressupõe profissionais preparados, atualizados e sintonizados com relação ao aprimoramento das suas habilidades e das novas pesquisas sobre o espectro autista.

Educadores que não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios. Pressupõe também uma redução do número de alunos por classe (CUNHA, 2019).

Conhecer estes educandos, suas singularidades, contextos sócio-culturais e interesses possibilita um caminhar mais significativo para seu aprendizado, pois estar incluído perpassa as condições ou ampliação de acesso aos contextos educacionais. Incluir, pois significa também oferecer as condições de permanência, do cativar e da aprendizagem. Significando para as famílias que todos são capazes de aprender por meio de práticas educativas onde a escola e a família possibilitam juntas o melhor desenvolvimento do educando e aprendente autista.

CAPÍTULO II

2) APRENDIZAGEM DE LEITURA PARA EDUCANDOS COM TEA

No Brasil, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita atingem cerca de 30% a 40% das crianças nas primeiras séries escolares. Tais dificuldades são causadas por uma multiplicidade de fatores, dentre os quais podem estar questões socioeconômicas, culturais, pedagógicas e de formação de professores (ANDRADE et al., 2014).

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes (BRASIL, 2019).

Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com a leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto (BRASIL, 2019).

Percebe-se que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE)², a saber, alfabetizar todas as crianças, no máximo até o 3º ano do ensino fundamental. Isso significa que, não saber ler, ou ler precariamente implica em uma trajetória escolar comprometida, refletindo em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão (BRASIL, 2019).

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização. Conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º

² A Lei de nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) que nasceu da necessidade de avançar quanto às políticas de melhorias educacionais. O PNE, com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (BRASIL, 2015, p. 11).

ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização” (BRASIL, 2017).

Essa preocupação governamental com o baixo desempenho quanto a aprendizagem da leitura e da escrita, revelam que os resultados obtidos pelos alunos têm sido insatisfatórios. Para Morais (2012), o fraco desempenho pode, dentre outros fatores, estar relacionado às práticas de ensino pouco eficazes.

Diferente do Brasil, nos Estados Unidos, o governo federal criou, em 1997, o Conselho Nacional de Pesquisa em Leitura (NATIONAL RESEARCH READING PANEL – NRP, 2000) para avaliar os programas interventivos de leitura descritos em pesquisas científicas. Um número expressivo de estudos publicados desde a década de 1960 foi analisado por pesquisadores, professores e gestores de escolas (NRP, 2000). O objetivo do grupo foi identificar: (a) como as crianças aprendem a ler; (b) quais os programas interventivos de leitura são mais eficazes; (c) quais métodos de leitura poderiam ser prontamente utilizados nas escolas; e (d) lacunas na literatura, de forma a propor novas pesquisas na área da leitura. De acordo com o relatório apresentado pelo NRP, no ano de 2000, as melhores práticas no ensino da leitura são aquelas que empregam estratégias que visam o desenvolvimento de cinco habilidades: (1) a consciência fonológica; (2) a consciência fônica; (3) a fluência; (4) o vocabulário; e (5) as estratégias de compreensão leitora (NUNES e WALTER, 2016).

Mas, em 2019, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), apresentou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização, melhorando seus processos e resultados. Com base nos estudos de experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países sobre o processo de alfabetização baseados em evidências científicas, e que melhoraram seus indicadores de leitura e escrita, apresentando a consciência fonológica como melhor prática para o ensino de leitura, tal como destacado nos estudos dos autores supracitados.

O PNA apresenta sua proposta destacando os símbolos e significados das vivências cotidianas dos escolares como elementos pré-alfabetizadores, esclarecendo que a aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019).

Esse dado é, ainda, mais preocupante quando consideramos educandos com deficiência que estão incluídos em classes regulares, em destaque aqueles com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo desempenho acadêmico tem sido considerado crítico em diferentes estudos publicados em nosso país. Consoante com os achados de Morais (2012), as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores têm produzido poucos efeitos na aprendizagem acadêmica desses educandos, incluindo as habilidades de leitura e escrita. Adicionalmente, muitos desses professores sentem-se despreparados para educar esse alunado (NUNES e WALTER, 2016). Consiste-se, pois num dado muito preocupante e que deve ser considerado para nossa reflexão.

Mostra-se, portanto, fundamental identificar quais práticas sejam mais efetivas e eficazes para tais educandos. Neste sentido, faz-se necessário apresentar e descrever quais os métodos de alfabetização mais conhecidos e suas características. Destaca-se aqui nesta pesquisa que, ao ser mencionado um método leva-se em conta não a sua rigidez, mas sim a possibilidade de flexibilidade e adequação, pois pensa-se também na criança, no seu modo de aprender e na complexidade da cultura em que ela está inserida na sociedade, isto é, pensar a alfabetização em suas diversas dimensões para cada educando adequando às suas necessidades.

2.1) MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho. A reflexão sobre como transformar essas teorias em formas de ensinar que melhor favoreçam o desempenho dos alunos é um tema sempre recorrente (FRADE, 2005).

As práticas de alfabetização não começaram nos séculos XX e XXI, estão em constante transformação desde que se necessitou ensinar alguém a ler e escrever. Não fomos nós que inventamos a alfabetização e nem foi a escola que inventou a alfabetização. Afinal, são mais de 5.000 anos de invenção da escrita e pouco mais de dois séculos de escolarização de massa no mundo ocidental (GRAFF, 1990).

Segundo Frade (2005), no final do último século, entretanto, a transformação das discussões foi muito grande e acompanhou o desenvolvimento de um vasto campo de

conhecimento composto de diversas áreas específicas, tais como, a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, área de conhecimento que precisa dar respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o ensino/aprendizagem de determinados conteúdos.

Assim, nos últimos anos, vivemos um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita: não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras, o que caracteriza especificamente a alfabetização. É preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento. O conceito de letramento é definido por Magda Soares (2001, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Sabemos também que não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade. Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura (FRADE, 2005).

Neste sentido, ao se considerar que as crianças com TEA manifestam problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais que refletem nas dificuldades de aprendizagem, é preciso considerar também que, para o ensino destas competências básicas da leitura e da escrita, os professores podem recorrer a métodos baseados em suportes convencionais e adequá-los para os seus educandos com TEA.

De acordo com Silva (2011) o ato de ler e de escrever é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da sua vida antes e durante o seu ingresso no ambiente escolar. É uma descodificação e compreensão de representações gráficas e auditivas. A aprendizagem da leitura e da escrita baseia-se em dois pressupostos fundamentais: o de retirar informação visual (sinais gráficos) e também o de compreender o que se está a ler e a escrever. A escolha de um bom método de leitura ajuda na compreensão da leitura e da escrita e ensinar a ler só se realiza plenamente quando o professor leva os alunos a gostarem e a descobrirem os prazeres e alegrias que a leitura lhes pode proporcionar (SILVA, 2011).

No entanto, no contexto de sala de aula com uma turma, por vezes, numerosa e diversa, as dificuldades para aprendizagem de leitura e escrita podem variar bastante, alguns podem possuir mais facilidade que outros. Há aqueles que estão muito interessados, já outros desmotivados ou desinteressados. Por isso mesmo é necessário estarmos atentos ao fato deste ensino não ser direcionado apenas ao sistema alfabético sem uma compreensão de leitura de mundo e abordar a leitura de texto com significação. Este ensino provoca impacto na vida destes educandos quando apresentamos um compromisso ético, político e social com este ensino.

Associar a prática escolar a conteúdos significativos é o melhor caminho possível. Para Cunha (2016), não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas, pois o nosso cotidiano é feito de coisas simples, então, quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significativos, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. Da mesma forma a família precisa estar atenta a este aspecto não responsabilizando apenas a escola por fornecer o acesso a aprendizagem, mas ser a continuidade e extensão dos princípios ora direcionados na classe e pelo corpo escolar.

Precisamos também considerar a realidade da educação do nosso País. Não podemos fechar os olhos para o fato de que há educadores que não conhecem a legislação educacional; há aqueles que a conhecem, mas trabalham como se ela não existisse; há educadores que desejariam conhecê-la e, aplicá-la, mas estão destituídos de estruturas mínimas para o seu exercício. Há educadores que desejariam ser mais bem capacitados, e outros, porém, que a capacitação representa mais uma cansera e enfado. Há também educadores sonhadores, idealistas, otimistas, como também, há os cansados, estressados, mas, há um grande time, aqueles educadores que jamais se entregam (CUNHA, 2016).

É imprescindível a formação do educador e o conhecimento científico sobre o TEA, pois sua capacitação pedagógica no exercício docente possibilitará o seu fazer de forma mais adequada, lembrando que, não há receitas prontas. Por isso, para muitos educadores a pessoa autista em sala de aula é um grande desafio, porém possível. Cunha (2016) esclarece que primeiro é preciso desmistificar que aluno com autismo é incapaz de aprender, pois todos somos seres aprendentes, e, para o educando autista não é diferente, pois “o aluno com TEA aprende, e ele possui uma maneira singular de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode promover grandes descobertas e conquistas” (CUNHA, 2016, p. 124).

O que significa isso em termos práticos? No contexto da pessoa autista significa que o professor reconhece as habilidades do educando e as que devem ser adquiridas, trata-se da comunicação, da interação entre professor e aluno. Ainda que seja apenas pelo olhar ou pelo toque, surgem as primeiras respostas ao trabalho escolar. E mesmo que não haja verbalização, o comportamento é uma forma de expressão, com significados que não podem ser despercebidos (CUNHA, 2016).

O referido autor ainda apresenta para nós educadores um excelente princípio de abordagem quanto ao ensino ao destacar que:

[...] seja na educação especial ou regular, o melhor modelo de ensino é o que parte do aluno. Se estivermos no lugar do discente, estaremos, a partir dele, começando a mudança em nós. Considerando os afetos de cada um, o saber natural ou adquirido e somando ao que aprendemos como professores, ao saber formador da escola, construiremos um saber comum, um saber social (CUNHA, 2016, p. 102).

Esta referência sobre o melhor modelo de ensino evoca não só a responsabilidade e o compromisso em nosso fazer pedagógico, como também tece os caminhos para superar as barreiras e dificuldades com pessoa autista em sala de aula e como melhor adaptar as situações de aprendizagem de acordo com as propostas curriculares e envolver a família como partícipe desse processo. Por isso, o estudo mais aprofundado sobre os métodos de leitura nos permite não só conhecer os recursos que dispomos para serem utilizados, como também situá-los às melhores situações de aprendizagem.

Para Azevedo (2006), existem vários métodos de leitura e de escrita, mas eles podem classificar-se em duas grandes categorias: o método sintético (fônico) e o analítico ou método global.

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita (FRADE, 2005).

Já os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos: global de contos, o de

sentencição e o de palavrção. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetizao. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada  criança respeitando-se sua percepo global dos fenmenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (FRADE, 2005).

A) MÉTODO SINTÉTICO OU FÔNICO

De acordo com Frade (2005), os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relao entre a fala e sua representao escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificao ou decifrao.

Este método consiste no ensino da letra como unidade sem significado para muitos alunos. A aprendizagem deste método exige elevado grau de abstrao e, com alunos com dificuldades de aprendizagem, torna-se muito mais complicada a tarefa de ensinar a ler e a escrever. O método sintético d ênfase ao ensino dos sons das letras, partindo dos sons das mais simples para as mais complexas, e permitindo dessa forma que se consiga ler toda e qualquer palavra. Por exemplo, ensinando-lhes os fonemas u, a, o, t e p, as crianças podem formar palavras como pata, apito, tapa, tua, tapete, etc. Depois disso, as crianças são incentivadas a pronunciar o som de cada letra e, em seguida, combinam esses mesmos sons para pronunciar a palavra. Assim, a criança pronuncia a palavra por si própria. (SILVA, 2011).

A.1) MÉTODO ALFABÉTICO

Dentre os métodos sintéticos, o mais antigo, que foi utilizado em massa até o início do século XX, é o método alfabético. Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Mais tarde, criou-se o procedimento de soletrao, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com os nomes das letras e suas combinaes) e também o treino com possíveis combinaes de letras

em silabários. Essas atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado (FRADE, 2005).

De acordo com a autora, a partir do século XIX, quando a escola passa a utilizar o ensino simultâneo, em que se formavam classes ou séries que estudavam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e no mesmo lugar, houve a necessidade de produção de material didático para “padronizar” os procedimentos. Tem-se notícia de alguns materiais antigos usados para auxiliar o processo de aprendizagem. Um material que pode ser citado, que coincide com o uso do método alfabético, são as Cartas de ABC e os silabários.

A.2) MÉTODO FÔNICO

Outro método sintético é o fônico, cujo princípio é de que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som. Segundo Braslavsky (1988), no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo.

O método fônico traz uma vantagem. Nos casos em que realmente há uma correspondência direta entre um fonema e sua representação escrita, os aprendizes vão decifrar rapidamente, desde que entendam essa relação e decorem as correspondências (FRADE, 2005).

A.3) MÉTODO SILÁBICO

Um outro método sintético, que vai das partes para o todo, é o da silabação. No método silábico, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O

método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas (FRADE, 2005).

B) MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL

Este método opõe-se ao método sintético, questionando dois argumentos dessa teoria. Um que diz respeito à maneira como o sentido é deixado de lado e outro que supunha que a criança não reconheceria uma palavra sem antes reconhecer sua unidade mínima. A principal característica que diferencia o método sintético do analítico ou global é o ponto de partida. Enquanto o primeiro, parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores (SILVA, 2011).

O método global pressupõe um processamento logográfico das palavras e privilegia o significado. Este método aposta no interesse e na motivação das crianças, considerando que o prazer de ler suprime a necessidade de trabalhar elementos fônicos de forma controlada. As crianças são levadas a memorizar visualmente as palavras apresentadas e oralmente as frases onde estas aparecem (Azevedo, 2006, p. 140).

B.1) MÉTODO DE PALAVRAÇÃO E MÉTODO DE SENTENCIAÇÃO

Com ênfase na palavra, tem-se o método denominado palavração. Nesse método, apresenta-se uma palavra que, posteriormente, é decomposta em sílabas. A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos (FRADE, 2005).

Para o desenvolvimento de atividades, são utilizados cartões para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro, exercícios cinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros recursos e procedimentos. A ênfase no significado e em ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação e a crença na ligação entre a percepção de ideias e formas na aprendizagem são destacadas, por alguns autores, como vantagens desse método. Como principais desvantagens, aparecem as dificuldades em enfrentar palavras novas, quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra. Já na sentenciação, tem-se neste método, que

a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas (FRADE, 2005).

B.2) MÉTODO GLOBAL DE CONTOS

Mais tardio, do ponto de vista histórico, é o aparecimento e utilização do método global de contos ou de historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto. Houve a divulgação dos métodos globais em vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais. Em Minas Gerais, por exemplo, houve, nas primeiras décadas do século XX, a adesão oficial ao método global de contos ou de historietas. Para o trabalho com os métodos globais, eram produzidos os chamados pré-livros. Neles, tanto poderia ser utilizado um texto já conhecido de antemão (como foi o caso do pré-livro *As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta) ou um texto desconhecido, em que cada lição é um conto completo, mesmo que os personagens do livro reaparecessem em diversos contos. O Livro de Lili, de Anita Fonseca, utilizado em vários estados brasileiros, é exemplar dessa forma de organização (FRADE, 2005).

Os gêneros textuais são inúmeros e criados pelos falantes da língua para se comunicarem no cotidiano, seja na linguagem formal (norma culta) ou informal (coloquial) de acordo com a situação comunicativa ou intenção do texto. Podem ser orais e escritos e classificam-se nos seguintes tipos textuais como: narrativo (conto, crônica, romance, notícia, biografia/autobiografia); argumentativo (carta aberta, tese, artigo científico); expositivo (texto didático, palestra, reportagem); descritivo (cardápio, relato descritivo, reportagem); e, injetivo (manual de instrução, propaganda, receita) (TRAVAGLIA, 2002).

É preciso salientar que além dos contos há outros gêneros textuais orais que podem ser utilizados e que há neles grande riqueza como as cantigas de roda que possibilitam o trabalho com rimas, aliteração e pode-se, dessa forma, partir do todo para as partes. De acordo com Cunha (2016), a música desenvolve habilidades que estão relacionadas à memória, à representação geométrica e à leitura, trazendo para o campo das atividades escolares a expressão da subjetividade e a instrumentalização sensorial. Por conta disso, a cognição e os movimentos no uso do instrumento musical fomentam constante articulação psicomotora, além de os ajudarem no desenvolvimento da linguagem (CUNHA, 2016).

De acordo com Frade (2005) os métodos globais têm uma vantagem. A linguagem é apresentada de uma maneira que se aproxima mais do uso efetivo do que nos outros métodos, porque não se dissocia a forma do significado. Apesar do tom artificial de alguns textos e mesmo quando se elege a organização por palavra ou sentença, a criança tem acesso a uma significação, podendo “ler” palavras, sentenças ou textos desde a primeira lição, por reconhecimento global. Supõe-se que, assim, mantém-se o interesse desde o início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse tipo de leitura, com foco na memorização global, possibilita que os alunos não se percam na tentativa de decodificação e que leiam com rapidez palavras conhecidas. Contudo, há também desvantagens. Se os alunos não aprenderem a decodificar, como lerão palavras novas? Como o professor pode saber se os alunos estão realmente lendo ou recitando palavras e textos decorados?

Em síntese, pode-se dizer que os métodos globais, tal como foram popularizados, seguem a marcha analítica (do todo para as partes, da síntese para a análise), pretendem priorizar o sentido e estabelecem algum tipo de progressão na fragmentação das unidades que serão analisadas. Essa progressão também define a intervenção do professor (FRADE, 2005).

Diante dos métodos apresentados, global e sintéticos, qual o melhor para alfabetizar? Segundo Frade (2005), ao se alfabetizar exclusivamente por um método pode-se não ter êxito, já que ela considera inadequado que as unidades maiores ou menores sejam trabalhadas de forma isolada, pelo fato de as duas coisas serem indispensáveis. Para a autora, a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos torna-se uma questão sem justificativas porque “geralmente um deles vem para preencher lacunas e falhas de outro” (FRADE, 2005. p. 50).

Como os métodos sempre priorizaram uma ou outra faceta, Frade (2005) entende que o problema não está relacionado, exclusivamente, à escolha de um método, mas ao fato de os docentes não saberem o que cada método prioriza. Nessa perspectiva, os métodos de alfabetização, de certa forma, estão ligados à cultura referente à alfabetização, o que os torna “tradicionais”. Assim, conforme aponta Frade (2005), na disputa entre os métodos de alfabetização,

[...], sempre houve grandes polêmicas em torno dos métodos a serem adotados e não podemos negar que as duas principais tendências e marchas deveriam estar presentes num e noutro momento da aplicação do método. Não há como ensinar letras, fonemas e sílabas, sem recompor essas unidades novamente em palavras, recuperando o significado. Não há também como ensinar somente através de textos, frases ou palavras, priorizando a descoberta do sentido, sem abordar em algum momento a decomposição e o ensino das relações letra-som. (FRADE, 2005. p. 51)

Após o conhecimento destes principais métodos de alfabetização, as suas vantagens e desvantagens, é interessante também conhecer o processo de aquisição da leitura e seus níveis, e assim, perceber se é possível identificar como acontece este processo para os educandos com TEA.

2.2) O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E SEUS NÍVEIS

Ao se abordar o tema desta dissertação *O processo de leitura por educandos com TEA*, torna-se imprescindível estudar como esse processo de leitura acontece e considerar que a aprendizagem de leitura depende de inúmeros fatores, sejam eles individuais e genéticos como é o caso do desenvolvimento cognitivo e cerebral e da motivação; sejam os fatores ambientais, os métodos de ensino, a família (e o seu contexto socioeconômico), o sistema ortográfico, a cultura e as políticas educativas (BRASIL, 2021). Faz-se necessário, então compreender os processos de aquisição da leitura.

De acordo com Sargiani (2016), aprender a ler e a escrever em sistemas alfabéticos de escrita depende de um processo cognitivo de formar conexões entre as letras nas grafias de palavras escritas e os sons nas pronúncias das palavras faladas. Destaca-se aí a importância da consciência fonológica no processo de se perceber os sons das palavras faladas.

A leitura mobiliza um conjunto de conhecimentos, capacidades e processos que são comuns à compreensão vinculada, principalmente, à fala, mas também à escrita: inclui conhecimento do léxico, da morfologia, da sintaxe e da semântica, capacidade de raciocínio, atenção, memória de trabalho e memória de longo prazo, capacidades de análise e síntese. No entanto, aprender a ler é adquirir uma habilidade específica, a habilidade de reconhecimento das palavras escritas, cujo desenvolvimento é crucial para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo de modo geral, e envolve quatro níveis de processamento, interdependentes (SEIDENBERG; MCCLELLAND, 1989).

No nível ortográfico, após a recepção visual das formas impressas, se dá o reconhecimento de padrões familiares de letras, com o processamento de todas as letras, que é pareado foneticamente com o processamento fonológico, que promove a ativação fonológica da palavra (“ouvir a palavra na cabeça”). No nível do processamento de significado, são ativados todos os sentidos possíveis para a palavra; e, no nível do processamento contextual, o significado é selecionado com base nas pistas contextuais. (FREITAG; SÁ, 2019).

O reconhecimento envolve o acesso às informações na memória lexical de como a palavra é pronunciada e o seu significado. A evolução da aprendizagem da decodificação das palavras escritas envolve três condições – conhecimento do princípio alfabético; o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação; além da constituição do léxico mental ortográfico (MORAIS et al., 2013; MORAIS, 2013).

A primeira condição é o ponto de partida: a compreensão do princípio alfabético, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas, ou seja, o entendimento de que a sequência de letras em uma palavra escrita representa a sequência de sons (fonemas) na palavra falada. Essa condição requer uma análise consciente da estrutura fonológica da fala combinada com a identificação de letras, com a criação de mapas ortográficos, conexões entre letras e sons, que ligam a grafia, a pronúncia e o significado das palavras na memória, com as palavras visuais, um repositório com todas as palavras lidas na memória. (FREITAG; SÁ, 2019).

Desenvolver a capacidade de reconhecimento da sequência das letras de uma palavra e o emparelhamento com os fonemas correspondentes são operações que intervêm no processo inicial da decodificação (FRITH et al. 1985). Essa é condição decisiva, pois é nessa operação que se deve focalizar todos os esforços, as correspondências necessitam ser ensinadas explicitamente e sem receio de repetições, de modo a tornar o processo de associação entre grafemas e fonemas rápido, preciso e automático. Essa é a segunda condição, o conhecimento progressivo do código ortográfico da língua e o domínio dos procedimentos de decodificação. (DEHAENE, 2012).

Paralelo ao conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação, se dá o desenvolvimento da constituição do léxico mental ortográfico, a terceira condição. Mapas ortográficos formam conexões entre as palavras lidas e padrões de sons, que ficam retidas na memória, possibilitando a automaticidade no processo de decodificação (EHRI, 2014). Estas representações estão relacionadas à nossa memória de longo prazo, e são acessadas automaticamente e sem nossa consciência dos processos que levam à identificação das palavras (MORAIS et al. 2013), e são desenvolvidas gradualmente.

Nesta perspectiva, Ehri (1995) propõe uma sequência de fases do desenvolvimento da leitura de palavras em direção à leitura hábil: pré-alfabética, baseada em pistas visuais incidentais; alfabética inicial, que pressupõe o reconhecimento de letras e o desenvolvimento parcial da consciência fonológica; alfabética intermediária, em que as primeiras palavras visuais são aprendidas, a correspondência grafema-fonema é automatizada e o desenvolvimento da

consciência fonológica é completo; e alfabética consolidada, em que a leitura é fluente a partir do reconhecimento de padrões de sons (sílabas, prefixos, fonogramas), até a fase automática, com a leitura proficiente de palavras, que caracteriza o leitor hábil, ou proficiente. O leitor hábil domina as correspondências letra-som, utiliza várias estratégias para decodificar palavras e lê as palavras automaticamente. Logo no início do aprendizado e prática da leitura, algumas palavras curtas e frequentes já são lidas nesse modo automático e, aos poucos, isto vai acontecendo com várias outras palavras, “mas é geralmente no decorso do 3º ano que o léxico ortográfico se torna o mecanismo dominante na leitura” (MORAIS et al. 2013, p. 23).

Ao alcançar a última, constituição do léxico mental ortográfico, os leitores direcionam sua atenção para a compreensão do texto. Uma habilidade se torna automática quando seu processamento se completa enquanto a atenção é direcionada para outra atividade (SHIFFRIN; SCHNEIDER, 1977; SCHNEIDER; CHEIN, 2003). No caso da leitura, a automaticidade é adquirida a partir do momento em que o leitor visualiza as palavras sem dedicar atenção ou esforço à decodificação e, imediatamente, reconhece suas pronúncias e seus respectivos significados. Isso é possível a partir de exposições sucessivas. A prática é o que leva à automaticidade; e a automaticidade estabelece rotas para a leitura. (FREITAG; SÁ, 2019).

Em perspectiva semelhante à proposta por Ehri (1995), a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando a sua aquisição desde a fase pré-silábica até a alfabetização. O aprendiz ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).

Esta construção está organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986).

Um dos parâmetros para avaliar o aprendizado da leitura é a precisão na leitura em voz alta, entendida como a habilidade de decodificar a palavra escrita corretamente (RASINSKI, 2004). Para precisão de leitura, é necessário conhecer o sistema alfabético e das relações de transparência do sistema ortográfico do português, além de um amplo vocabulário da língua

(palavras frequentes). No entanto, se o processo de alfabetização se resumisse à conversão unívoca de fonemas a grafemas, o trabalho do professor seria muito mais simples: as normas ortográficas não obedecem ao input ao qual a criança está exposta, à sua variedade linguística. (FREITAG; SÁ, 2019).

A automaticidade na decodificação da palavra escrita sem esforço cognitivo ou atenção é uma habilidade essencial na precisão de leitura (LABERGE; SAMUELS, 1974, FUCHS et al, 2001). Na leitura em voz alta, o modelo da dupla rota permite identificar o processo cognitivo na decodificação da palavra que contribui para a precisão na leitura.

No entanto, é preciso frisar que, a partir da análise de dados aqui realizada, que se encontra a partir do capítulo quatro (4), algo muito interessante acontece: foi possível observar que os educandos com TEA realizam a leitura não pela decodificação das letras, sílabas ou formação das palavras. O que melhor será explicitado no capítulo mencionado. Mas que, para fins de pesquisa houve necessidade de melhor explicar a aquisição da leitura e seus níveis para os educandos típicos e atípicos, sejam eles autistas ou com alguma dificuldade e transtornos de aprendizagem.

Para melhor entender como acontece esse processo de aquisição da leitura em educandos com TEA é interessante também conhecer quais as dificuldades que se apresentam para eles durante esse processo, e, para isso, apresento as principais teorias que o fundamentam. O conhecimento destas dificuldades preconiza também o direcionamento de ações docentes que favoreçam a construção de propostas de atividades significativas, possibilitando verdadeiro aprendizado para leitura e escrita. Destaca-se, pois como imprescindível, o que precisamos saber como educadores para melhor proceder.

2.3) APRENDIZAGEM DE LEITURA PARA EDUCANDOS COM TEA

Ao considerar o significado e importância do uso destes dois métodos – sintético e global - em suas características, percebe-se como se complementam, verificando-se, pois que é possível utilizá-los, cada um, em seu tempo, modo e de acordo com a necessidade apresentada pelos educandos.

A partir do uso das habilidades metalinguísticas é possível favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e da tomada de consciência da fala, que está diretamente relacionada à consciência fônica. As várias habilidades metalinguísticas podem ser estimuladas por meio de jogos e brincadeiras. Assim informam o mundo infantil e favorecem a emergência de novas

habilidades, ao mesmo tempo que estimulam a convivência entre as crianças. Uma dessas habilidades é considerada essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da consciência fonológica (GOMBERT, 2003).

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000)

No processo de decodificação de palavras, três componentes essenciais à leitura são necessários: a consciência fonológica, a consciência fonêmica e a fluência. O primeiro contempla as habilidades suprasegmentares e silábicas, que permitem à criança identificar, reconstruir, segmentar e manipular, intencionalmente, as sílabas nas palavras, assim como reconhecer rimas e aliterações. Em termos cognitivos, são as habilidades fonológicas mais simples, observadas em tarefas como identificar os segmentos que apresentam a mesma sonoridade em vocábulos, separar sílabas ou adicionar/remover sílabas das palavras (BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006).

Em boa parte das crianças com desenvolvimento típico, a consciência fonológica é adquirida no período compreendido entre os quatro e cinco anos, de modo espontâneo, sem a necessidade de instrução formal à escrita alfabética. Por outro lado, a consciência fonêmica - que diz respeito à consciência de que a língua é formada por pequenas unidades sonoras (fonemas) - demanda a instrução formal a um sistema de escrita alfabética. Isso ocorre porque, diferentemente das sílabas isoladas, os fonemas isolados são difíceis de ser discriminados, uma vez que alguns deles não se constituem como segmentos acústicos independentes (NUNES E WALTER, 2016).

Nunes e Walter (2016) sinalizam que, de modo geral, os estudos indicam que embora a capacidade em reconhecer palavras escritas possa ser semelhante à de educandos com desenvolvimento típico, crianças autistas tendem a apresentar déficits na integração das informações para depreender sentidos. Ou seja, elas têm dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações

entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade em fazer inferências intra ou extratextuais.

Três fundamentos teóricos foram propostos pela comunidade científica para explicar as especificidades e os desafios que indivíduos com TEA apresentam na compreensão da leitura: (a) a Teoria da Coerência Central; (b) a Teoria da Disfunção Executiva; e (c) a Teoria da Mente (NGUYEN et al., 2015).

Coerência Central é a habilidade de coligar detalhes em um só conceito ou ideia. Essa habilidade é considerada deficitária em pessoas com TEA, uma vez que tipicamente evidenciam um estilo de processamento de informações focado em minúcias, depreciando a capacidade de compreensão global de fenômenos (NGUYEN et al., 2015). Com base nesse postulado, o indivíduo com TEA demonstraria prejuízos na compreensão da leitura por apresentar problemas em resumir ou reunir, destacar os pontos mais relevantes de um texto, assim como compreender as suas ideias centrais. Em outras palavras, falham em desenvolver, de forma espontânea, habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual. (NUNES e WALTER, 2016). No entanto, é possível que esta habilidade de reunir conceitos e resumí-los seja aperfeiçoada, estimulada ou desenvolvida em educandos com TEA que apresentem esta dificuldade em seus mais variados níveis de compreensão leitora.

O segundo fundamento teórico, denominado Teoria da Disfunção Executiva, sugere que essa população apresenta dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos (NGUYEN et al., 2015). Esse déficit tipicamente impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações (ex.: sequenciar os eventos em uma história), planejar (ex.: integrar informações de múltiplas fontes, incluindo conhecimento prévio) e monitorar a compreensão leitora (ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas) (NUNES e WALTER, 2016).

O terceiro modelo sugere que a pessoa autista apresenta dificuldades em compreender a perspectiva alheia. Essa atipicidade, conhecida como Teoria da Mente Deficitária, impossibilita o autista compreender que os seus pensamentos diferem dos pensamentos e intenções de outras pessoas. Com base nesse postulado, esse indivíduo apresentaria prejuízos na compreensão leitora por manifestar déficits particularmente na identificação de estados mentais dos personagens e dificuldades em fazer predições/inferências sobre as suas ações (NUNES e WALTER, 2016).

Compreendendo esta perspectiva apresentada pela literatura científica quanto às dificuldades no processo de aquisição da leitura pela pessoa autista, é interessante destacar quais pesquisas tem sido feitas no Brasil em atenção às estratégias de leitura para este público, quais métodos utilizados, seus resultados e eficácia.

2.4) ESTRATÉGIAS PARA LEITURA E ESCRITA DE EDUCANDOS COM TEA: RESULTADOS DE UM REFINAMENTO DE PESQUISAS

Foi realizada uma busca eletrônica de artigos publicados em periódicos científicos, disponibilizados na base de dados Scielo Brasil. O refinamento da pesquisa constituiu-se pelo uso dos descritores leitura e autismo, na data de 20/02/2021, resultando em quinze artigos, dos quais, foram selecionados quatro. Estes artigos foram incluídos nesta pesquisa, considerando dois critérios de seleção: a) as investigações envolviam participantes com diagnóstico de TEA, não alfabetizados ou com dificuldades de leitura; b) eram estudos metanalíticos ou revisões descritivas sobre métodos de alfabetização para pessoas com TEA.

São eles: MENOTTI, DOMENICONI E BENITEZ (2019); MILLAN E POSTALLI (2019); GOMES E SOUZA (2016); NUNES E WALTER (2016). Estes estudos demonstraram quais práticas interventivas para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura são efetivas para populações autistas, cada um assim descrito a seguir com seus objetivos, metodologias e resultados.

O artigo *Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo*, das autoras Menotti, Domeniconi e Benitez (2019), apresenta como eficazes os procedimentos de ensino que possam envolver a família, garantindo a aprendizagem das crianças e a instrumentalização dos familiares acerca de estratégias de ensino. O estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações. Participaram do estudo três crianças com TEA e seus pais. Em cada etapa de ensino eram ensinadas três palavras diferentes e compostas por: o ensino de um jogo com a pesquisadora, o ensino informatizado e a realização de um jogo com os pais.

O artigo introduz o tema da pesquisa destacando a importância de envolver diferentes agentes educacionais, principalmente os pais e/ou responsáveis no ensino de habilidades acadêmicas básicas, como a leitura, e, sinaliza que, devido às dificuldades que essas crianças

podem apresentar na aprendizagem da leitura por meio dos métodos convencionais de ensino, certos arranjos educacionais são necessários na promoção de tal ensino, como o uso e a adequação de métodos alternativos e personalizados para o ensino eficaz.

As autoras defendem o uso de procedimentos de ensino baseados em uma concepção teórica de que os repertórios de leitura e escrita podem ser formados por uma rede de relações entre estímulos (por exemplo: figuras, palavras ditadas e palavras impressas) e entre estímulos e respostas (por exemplo: nomeação de uma palavra, seleção de uma figura condicionalmente a um nome) como uma alternativa eficaz para o ensino de leitura de palavras isoladas a pessoas com diferentes perfis de aprendizagem e desenvolvimento (crianças com desenvolvimento típico e dificuldades na aprendizagem de leitura, deficiência intelectual (DI), com TEA e também por adultos analfabetos).

Ainda destacam que os jogos são eficazes para o ensino e comentam sobre a necessidade de desenvolver mais tecnologias para o ensino de leitura e escrita que permitam o envolvimento dos pais, sinalizando o potencial do jogo como instrumento para o ensino de habilidades de leitura e a aplicação destes realizadas pelos pais.

O estudo teve como objetivo avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de 15 palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações. O pacote instrucional utilizado no estudo foi composto pelo ensino da relação entre palavra ditada e palavra impressa (AC) em tarefas apresentadas via computador e fortalecer as relações para complementar o ensino de leitura realizado via ensino informatizado por meio de jogos aplicados pela experimentadora e pelos pais das crianças com TEA participantes.

Para a aplicação do método deste estudo, participaram três crianças (dois meninos e uma menina), com 11 anos, diagnosticados com TEA e seus pais. As crianças frequentavam o segundo ano do ensino regular.

Para a seleção dos participantes foi utilizado uma versão adaptada do teste Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) do programa ProgLeit (Rosa Filho et al., 1998). No estudo foram utilizadas e adaptadas apenas nove das 17 tarefas que o DLE possui para caracterizar o repertório de leitura de cada criança. As tentativas de emparelhamento utilizadas no DLE adaptado foram: figura e figura (BB), palavra impressa e palavra impressa (CC), palavra ditada e figura (AB), palavra ditada e impressa (AC), figura e palavra impressa (BC), palavra impressa e figura (CB), nomeação de palavras impressas (CD), de sílabas (CDs) e de letras (CDL). Sendo

assim, para a criança participar do estudo deveria apresentar desempenho inferior ou igual a 60% na nomeação de palavras impressas (CD) e 95% a 100% nas relações BB e CC. A relação BB acontece quando é apresentada uma figura como modelo e a criança entre algumas figuras de comparação escolhe a correspondente (BB). A relação CC acontece da mesma forma, porém são utilizadas palavras impressas ao invés de figuras. A utilização desse critério implicou no fato de que o participante não lia todas as palavras que seriam ensinadas e tinha um repertório discriminativo e de seguimento de regras suficientemente bem instalado, como sentar-se diante do computador e escolher algum estímulo condicionalmente ao modelo apresentado.

As sessões de ensino ocorreram no mínimo três vezes por semana, com duração de, no máximo, 50 minutos cada. O procedimento descrito foi composto por três fases: 1) pré-teste; 2) aplicação do ensino e 3) pós-teste.

Os cinco jogos construídos pela experimentadora foram: Memória, Bingo 1, Bingo 2, Dominó e Jogo de Sílabas. Esses jogos foram utilizados nas sessões com a experimentadora e as crianças e nas sessões com os pais e a criança. Os jogos tinham o objetivo de fortalecer relações para a complementação do ensino de leitura realizado via ensino informatizado, envolver e motivar os pais na aprendizagem e avaliar o desempenho dos pais na inserção de dicas e reforço durante os jogos. Em cada jogo foram utilizadas três palavras e suas respectivas figuras conforme a distribuição das palavras ensinadas nas etapas via ensino informatizado.

Os dados obtidos neste estudo de Menotti, Domeniconi e Benitez (2019), corroboram os achados descritos na literatura com estudantes com TEA e/ou DI, no tocante à concepção do ensino de leitura, enquanto uma rede de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas.

De modo geral, a respeito da leitura das palavras ensinadas, ao comparar os dados dos participantes no pré-teste, no pós-teste e durante o ensino, os resultados indicaram que o procedimento favoreceu o aumento no repertório de leitura das crianças com TEA, pois aprenderam a ler boa parte das palavras ensinadas e, apesar do diagnóstico de TEA não apresentaram grandes dificuldades em realizar o ensino em conjunto com os seus pais, uma vez que avançaram na aprendizagem da relação AC, necessitando de poucas repetições das sessões de ensino via currículo informatizado. É importante ressaltar que tais crianças tinham TEA leve e moderado, eram falantes, e antes do início do experimento já eram capazes de identificar figuras (AB) e ler/nomear algumas sílabas (CDS) utilizadas nas palavras de ensino e de generalização.

Para Menotti, Domeniconi e Benitez (2019) o procedimento de ensino proposto na sua pesquisa foi suficiente para ensinar habilidades básicas de leitura, por meio de uma rede de relações, para crianças com TEA. Esses dados geram reflexões sobre estratégias alternativas inclusivas para o ensino do comportamento de ler, envolvendo crianças matriculadas nas escolas regulares, por meio da interação com seus pais. De modo geral, as crianças obtiveram ganhos na leitura das palavras ensinadas e os pais aprenderam a utilizar reforço e dica durante os jogos.

No artigo *Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo*, das autoras Millan e Postalli (2019), o objetivo foi verificar a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, a partir do ensino de relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulo e resposta (nomeação de figura), empregando o emparelhamento multimodelo.

Participaram dois alunos com diagnóstico prévio de TEA que frequentavam uma instituição especial. O participante P1 tinha 7 anos e frequentava a escola especial e a escola regular no contraturno. O participante P2 tinha 6 anos e frequentava a instituição de ensino especial. Os participantes comunicavam-se verbalmente e compreendiam facilmente as instruções apresentadas pela pesquisadora. As sessões eram individuais e foram conduzidas duas vezes por semana, com duração, em média, de 20 minutos cada.

Foi empregado um delineamento de pré e pós-teste (Cozby, 2009) do desempenho geral de leitura. A variável independente do estudo foi o procedimento de ensino e a variável dependente foi o desempenho do participante nas habilidades de leitura. O planejamento do ensino em unidade compostas por blocos de ensino e a avaliação constante da nomeação das nove palavras antes e após cada bloco de ensino permitiu utilizar um delineamento de linha de base múltipla (Cozby, 2009) entre blocos de palavras ensinadas. (MILLAN E POSTALLI, 2019)

Foi empregado o procedimento de emparelhamento multimodelo para ensino das relações entre figuras e palavras impressas. Nesse procedimento, cada tentativa foi composta por três estímulos modelo e três estímulos de comparação. O participante deveria parear cada um dos estímulos de comparação com o estímulo modelo correspondente. Também foi ensinada a relação de nomeação de figura. No teste, foi avaliada a emergência das relações entre palavras impressas e figuras, entre palavras ditadas e palavras impressas e a nomeação de palavras impressas. Os dois participantes necessitaram de um baixo número de tentativas no

emparelhamento multimodelo para atingir o critério de aprendizagem nas tarefas de ensino e apresentaram emergência de relações não ensinadas diretamente.

Em relação ao procedimento de ensino de emparelhamento de acordo com o modelo adaptado, o procedimento multimodelo foi baseado na estrutura do TEACCH. O TEACCH é utilizado em atividades das instituições especiais. Os dois participantes frequentavam escola de ensino especial que empregavam o TEACCH. Para o participante P1, verificou-se que as tarefas facilitaram a compreensão do que deveria ser feito, sem requerer muitas instruções verbais. O participante P2 também não apresentou dificuldades em realizar as tarefas de ensino com o procedimento de ensino empregado. (MILLAN E POSTALLI, 2019)

Os resultados desta pesquisa replicaram os dos estudos de Gomes e colaboradores (Gomes, 2008; Gomes & Souza, 2008; Gomes et al., 2015), demonstrando que o procedimento de emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem das relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulos e respostas (nomeação de figura), e a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras. (MILLAN E POSTALLI, 2019)

Os resultados demonstraram que, nas tarefas de nomeação, os participantes apresentaram melhora no desempenho nas relações avaliadas (nomeação de figuras, palavras, letras e vogais). Os dois participantes mantiveram desempenho nulo na nomeação de sílabas. Estudos futuros devem considerar as características comportamentais dos participantes como recurso para o planejamento de ensino. (MILLAN E POSTALLI, 2019).

O artigo *Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizagem com Autismo*, das autoras Gomes e Souza (2016), apresenta como objetivo de estudo a aprendizagem de leitura de indivíduos autistas, verificando os efeitos de um procedimento de leitura, que envolveu o ensino direto de nomeação de sílabas e o ensino de nomeação de figuras, com o intuito de estabelecer leitura combinatória com compreensão, ou seja, a habilidade de ler oralmente e de compreender palavras composta por sílabas simples, a partir da combinação das sílabas ensinadas.

Sobre o método: a seleção dos participantes considerou os seguintes critérios: diagnóstico prévio de TEA realizado por médico especializado, presença de fala (condição para a nomeação de palavras e figuras), não ser alfabetizado (não ser capaz de ler oralmente palavras de sílabas simples, do tipo consoante-vogal). Participaram do estudo três meninos, com idades

de cinco, seis e nove anos, estudantes de escolas comuns, que apresentavam TEA leve a moderado.

As sessões tinham duração aproximada de 50 minutos e eram realizadas uma vez por semana, com o uso dos seguintes materiais para cada um dos participantes: caderno sem pauta; canetinhas (vermelhas, pretas e azuis); figuras de 10 cm x 10 cm; palavras impressas digitadas em letras maiúsculas do tipo Arial, tamanho 72; bases de papel calandrado de 10 cm x 15 cm (LxA); divisórias de fichário (páginas); fichário e velcro.

As relações diretamente ensinadas foram: C-D (nomeação de palavra impressa) e B-D (nomeação de figura). As relações verificadas em testes foram: B-C (figura- -palavra impressa), C-B (palavra impressa-figura), A-B (palavra ditada-figura; identificação de figura) e A-C (palavra ditada - palavra impressa; identificação de palavra impressa). Além das relações testadas que faziam parte da rede, foram realizadas sondas de nomeação oral de palavras novas, compostas por sílabas recombinadas das palavras ensinadas (leitura recombinativa).

O ensino de nomeação de palavras impressas (C-D) ocorreu por meio do ensino direto de sílabas simples e regulares, do tipo consoante-vogal. As sílabas foram divididas em seis conjuntos silábicos: Conjunto 1 (t, l, m); Conjunto 2 (f, b, r); Conjunto 3 (p, n, v); Conjunto 4 (s, d, j); Conjunto 5 (x e z); Conjunto 6 (c e g). Cada conjunto silábico era composto por dois (5 e 6) ou três (1, 2, 3 e 4) grupos silábicos. O ensino dos grupos silábicos era realizado em três etapas sequenciais, nas quais os participantes executavam: 1) tentativas de nomeação de sílabas e de palavras, escritas a canetinha, em caderno, pela pesquisadora; 2) tentativas de emparelhamento multimodelo por identidade, em fichário, com as palavras impressas ensinadas anteriormente no caderno; 3) nomeação oral das figuras selecionadas para os testes do conjunto silábico treinado.

Pode-se concluir que o procedimento de ensino foi efetivo para promover a aprendizagem de leitura combinatória com compreensão pelos participantes autistas, com poucas sessões de ensino (15 a 26) e com baixo número de erros durante o ensino (SIDMAN, 1985). O baixo custo do material utilizado (caderno, canetinhas, figuras, palavras impressas, fichário e velcro) e o número reduzido de sessões de ensino sugerem que o procedimento descrito nesse estudo possa ser um recurso viável ao professor da escola comum no processo de alfabetização de seus alunos autistas. Porém, é importante ressaltar que os participantes desse estudo tinham TEA leve/ moderado, eram falantes e capazes de nomear pelos menos as vogais, antes do início do experimento. Portanto, os resultados desse estudo muito provavelmente não

podem ser generalizados para pessoas com TEA grave e não falantes (GOMES e SOUZA, 2016).

Os participantes foram avaliados em relação à nomeação de letras, sílabas, palavras e compreensão de leitura (relação entre figuras e palavras impressas) antes e após cada conjunto de ensino. Os dados foram analisados individualmente, comparando-se o desempenho de cada participante antes e após o ensino. Os resultados indicaram que o procedimento utilizado favoreceu a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão (GOMES e SOUZA, 2016).

No artigo *Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão*, das autoras NUNES e WALTER (2016), dois objetivos são identificados: (a) contrastar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com desenvolvimento típico e Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e (b) relatar os resultados de um estudo de revisão de pesquisas, publicadas em periódicos científicos, no período 2009-2015, sobre práticas interventivas em leitura, utilizadas no atendimento de indivíduos com TEA. Os resultados das pesquisas revelam que esses indivíduos, tipicamente, evidenciam déficits no processo de aquisição de competências em leitura. Assinale-se que os prejuízos na integração de informações, para fins de compreensão textual é prevalente, sendo apontado como um dos fatores críticos a serem tratados.

Os problemas de leitura identificados nessa população podem, no entanto, ser remediados por meio de adaptações de estratégias empregadas com educandos com desenvolvimento típico. O artigo discute, por fim, a escassez de estudos nacionais que abordam essa temática e a carência de políticas educacionais que prezem pela adoção de modelos interventivos respaldados em pesquisas científicas.

Os artigos supramencionados sinalizam a importância do ensino de leitura para pessoas com TEA, destacando resultados que promoveram a aprendizagem nesta área por meio da proposta interventiva de pareamento de estímulos, utilizando-se quando possível, métodos de alfabetização fônico e global.

Também foi possível perceber que o uso de jogos e o desenvolvimento de repertórios de leitura e escrita a partir de rede de relações entre estímulos (por exemplo: figuras, palavras ditadas e palavras impressas) e entre estímulos e respostas (por exemplo: nomeação de uma palavra, seleção de uma figura condicionalmente a um nome) consiste em uma alternativa eficaz

para o ensino de leitura de palavras isoladas a pessoas com TEA. Destaca-se também nesse processo, o envolvimento da família a fim de facilitar e estimular o desenvolvimento da leitura nestes educandos.

Observou-se também que relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, a partir do ensino de relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulo e resposta (nomeação de figura), empregando o emparelhamento multimodelo foi o método mencionado por dois artigos que se mostrou eficaz para o ensino de leitura. Os resultados indicaram que os métodos de instrução direta e explícita, compatível com o modelo fônico foram os mais eficazes.

O ensino da leitura para educandos autistas deve ser respaldado em suas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais. Nessa perspectiva, é relevante identificar, na literatura científica, as estratégias interventivas mais eficazes sobre intervenção leitora para esta população. Dessa forma, pesquisas salientam que, assim como o método global, o método fônico tem sido utilizado, com sucesso, para ensinar a leitura para indivíduos autistas. (NUNES e WALTER, 2016).

2.5) SOBRE A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR AS HABILIDADES PRÉVIAS DE LEITURA DE EDUCANDOS COM TEA

De acordo com Gomes (2015), é imprescindível avaliar, inicialmente, quais as habilidades relacionadas à leitura que o educando autista já apresenta. Avaliar o que o aprendiz é capaz de fazer é importante para saber por onde começar e para onde seguir. Começar a trabalhar com um aprendiz que não sabe nomear as vogais e não permanece sentado é completamente diferente de começar com um aprendiz que sabe ler palavras com sílabas simples, do tipo consoante/vogal, mas não sabe ler palavras com sílabas complexas (dificuldades da língua). Uma sugestão é utilizar as tarefas descritas por Gomes (2007) em um estudo que ensinou habilidades iniciais de leitura a participantes com TEA, destinadas a avaliar habilidades relacionadas à leitura.

A pesquisadora descreveu 13 conjuntos de atividades constituídos por tentativas em papel de: 1– emparelhamento com o modelo por identidade entre figuras de formatos diferentes e; 2 entre figuras de formatos iguais (relacionar figuras idênticas); 3 – emparelhamento com o modelo por identidade entre palavras impressas (relacionar palavras impressas idênticas); 4 –

emparelhamento com o modelo arbitrário entre figuras e palavras impressas e; 5 –entre palavras impressas e figuras (relacionar palavras escritas com as suas figuras correspondentes); 6 – identificação de figuras em ditado (selecionar a figura correta, frente a apresentação de várias figuras, após o educador falar o nome da figura); 7 – identificação de letras em ditado (selecionar a letra correta, frente a apresentação de várias letras, após o educador falar o nome da letra); 8 – identificação de palavras em ditado (selecionar a palavra escrita correta, frente a apresentação de várias palavras escritas, após o educador falar a palavra); 9 – nomeação de figuras (falar o nome correto da figura após a apresentação da figura pelo educador); 10 – nomeação de vogais (falar o nome correto da vogal após a apresentação da letra escrita pelo educador); 11– nomeação de letras (falar o nome correto da letra após a apresentação da letra escrita pelo educador); 12 – nomeação de sílabas simples (ler oralmente a sílaba após a apresentação da sílaba escrita pelo educador); 13 – nomeação de palavras (ler oralmente a palavra após a apresentação da palavra escrita pelo educador) (GOMES, 2015). Atividades semelhantes às descritas serão oferecidas aos educandos, e, permitirão avaliar quais ele é capaz de fazer e quais ele ainda não é capaz; essas informações auxiliarão na rota a ser utilizada para a aplicação dos procedimentos.

A rota começa com o ensino de comportamentos que são requisitos (1) para o início das atividades relacionadas à leitura. Em seguida, há dois caminhos para escolha: ensinar habilidades rudimentares de leitura (2) e na sequência ensinar sílabas simples (3) ou pular o ensino de habilidades rudimentares (2) e seguir direto para o ensino de sílabas simples (3). Posteriormente o educador pode simultaneamente utilizar o programa informatizado (4), treinar a leitura oral (5) e explorar a interpretação de textos (7) (GOMES, 2015).

De acordo com a autora supracitada, o ensino de requisitos é indicado aos educandos que: não finalizam atividades simples; não permanecem sentados por muito tempo; não emparelham palavras impressas; não nomeiam figuras; não nomeiam vogais. Ou seja, precedem ao ensino de habilidades de leitura os requisitos de sentar e finalizar atividades simples, emparelhar palavras impressas e nomear figuras e vogais.

Sobre o comportamento de permanecer sentado, Gomes (2015) ressalta que não é obrigatório que o aprendiz permaneça sentado o tempo todo para executar a atividade; uma pessoa pode ler um texto estando em pé. Porém, permanecer sentado durante a execução das atividades pode facilitar o manejo do educador com o educando:

... sempre que for planejar o ensino de qualquer habilidade, simples como o comportamento de sentar ou mais complexa como ler e interpretar um texto, tente

planejá-la para que seja o mais agradável possível para o aprendiz, pois assim você garante uma aprendizagem leve, efetiva e com um aprendiz mais motivado (GOMES, 2015, p. 34)

Neste sentido, a autora propõe uma atividade simples que pode ser realizada para começar a ensinar uma criança com TEA a permanecer sentada. Em um ambiente sem estímulos que possam distrair, oferecer ao educando um objeto que ele goste sobre a mesa (por exemplo, um brinquedo ou um eletrônico). Quando ele pegar o objeto e se levantar, deve-se pegar o objeto dele, recoloca sobre a mesa e solicita novamente que ele volte a sentar. Assim, gradativamente, a criança vai ficando mais tempo sentado e se levanta menos. Nos primeiros dias de atividade pode ser que criança sente e levante repetidas vezes, porém na medida em que vai entendendo que só tem acesso ao objeto caso esteja sentado, ela passará a levantar menos e conseqüentemente permanecerá sentada por mais tempo (GOMES, 2015).

Propor atividades prazerosas e agradáveis aos educandos com TEA influencia muito na sua aprendizagem, pois oportuniza-o a estar mais engajado nas propostas de atividades por mais tempo. Isso exige deles a habilidade da atenção, que pode ser treinada gradativamente, mas para isso, é importante organizar o ambiente evitando distrações ou outros estímulos que lhes são mais atrativos. Mas então, como fazê-lo? Como captar a sua atenção quando ao TEA podem estar associadas outras características como o déficit de atenção, a hiperatividade, as estereotípias e os comportamentos disruptivos?

O primeiro passo a ser dado pelo professor será o de conhecer seu aluno, seus afetos, seus interesses. Isso possibilitará a instituição de exercícios, atividades e afazeres que ajudarão a canalizar a sua atenção. A partir do princípio afetivo da atividade pedagógica, o professor encontrará recursos para a superação do quadro de hiperatividade e de déficit de atenção. Não se trata de uma regra, mas de um caminho, pois o afeto traz o interesse para os movimentos de ensino e aprendizagem. Quais atividades o aluno gosta de fazer? Como utilizá-las para desenvolver sua atenção? As respostas a essas perguntas serão mais bem respondidas a partir de algumas estratégias que aqui serão citadas (CUNHA, 2016).

O autor ainda menciona dicas de intervenção como o uso de trabalhos artísticos, pois estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, demandam a concentração, servindo como mediação pedagógica, a exemplo da pintura, desenho, atividades com massa ou música que estimulam os canais sensoriais, tidos como os melhores receptores de aprendizagem. Vale ressaltar que, no ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas

salvadoras. Há sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social da escola e como esta se relaciona com a realidade do educando (CUNHA, 2016).

Construir o ambiente propício à aprendizagem inclui pensar nas condições físicas deste ambiente, com poucos elementos distratores, mas também envolve a condição de promover um ambiente calmo, onde haja uma condução verbal tranquila, envolvendo o educando em brincadeiras; assim como nas condições sócio-emocionais, contemplando um ambiente amoroso que promova esta aprendizagem afetiva também, em que o lidar com este educando não seja de forma mecânica. O sorriso e o olhar atento do mediador em situação de aprendizagem criam ou fortalecem o vínculo afetivo que dá vida à memória e ao conhecimento, esse é o maior estímulo reforçador, seja em ambiente familiar ou educacional.

2.5.1) Emparelhar palavras impressas

Tarefas de emparelhamento com o modelo são recursos importantes para o ensino de relações entre estímulos, incluindo relações de identidade. Quando o aprendiz consegue relacionar estímulos que são idênticos, ele demonstra que discrimina entre estímulos diferentes; essa é uma habilidade fundamental para a leitura, já que para ler é necessário que o aprendiz perceba que as palavras escritas são diferentes umas das outras. Por exemplo, se o aprendiz não percebe a diferença entre as palavras escritas BOLO e BOLA ele não será capaz de ler essas palavras corretamente (GOMES, 2015)

De acordo com a autora, tentativas de emparelhamento multimodelo podem ser utilizadas para ensinar relações de identidade entre palavras impressas e figuras. Uma atividade apenas com figuras (A) e outra com palavras impressas (B). Nestas atividades organizam-se várias tentativas na sequência, uma após a outra. Cada tentativa apresenta estímulos modelos fixos (três estímulos na tentativa A com figuras e seis estímulos na tentativa B com palavras impressas) e o mesmo número de estímulos de comparação móveis, cada um dos estímulos de comparações pode ser removido da página esquerda e colocado sobre um dos estímulos modelo da página da direita. Para realizar a atividade, o educando deve pegar cada um dos estímulos de comparação na página da esquerda e colocar sobre um estímulo modelo igual, na página da direita. O critério para que a tarefa seja considerada correta é o acerto da relação de identidade entre todos os estímulos modelo e seus respectivos estímulos de comparação.

Nas atividades propostas neste estudo, as avaliações em pré-teste e pós-teste, e, ensino em sequência didática, apresentarão 3 e 6 estímulos modelo; tentativas com poucos estímulos são mais fáceis e ótimas para começar o ensino, já tentativas com muitos estímulos são mais

difíceis e ótimas para refinar a habilidade já aprendida. Para um educando que não é capaz de emparelhar palavras impressas é indicado o emparelhamento entre figuras e posteriormente passar para as palavras impressas. Na dúvida, se essa habilidade já está incorporada, deve-se sempre começar deste ponto inicial para avançar nas demais etapas.

2.5.2) Nomeação de figuras e vogais

A nomeação de estímulos é uma habilidade fundamental para a leitura. Nomear significa responder oralmente (ou pelo uso de algum recurso de comunicação alternativa no caso dos não falantes) frente a apresentação de um estímulo. A nomeação de figuras corresponde a falar o nome de uma determinada figura quando esta é apresentada ao educando. A nomeação de vogais ocorre quando a criança fala o nome da vogal frente à apresentação dessa vogal impressa. Habilidades de nomeação são importantes porque a leitura oral depende da capacidade de responder oralmente frente a estímulos impressos. Para os educandos que não falam essa é uma habilidade difícil de ser aprendida, mesmo com o uso de recursos de comunicação alternativa, por isso há uma limitação na aquisição de leitura oral por essas pessoas (GOMES, 2015).

De acordo com a autora, a nomeação de figuras tem sido apontada em alguns estudos com participantes com TEA como uma variável importante para a formação de classes de estímulos equivalentes, o que pode estar relacionada também à leitura com compreensão. De maneira simplificada, se o educando consegue nomear a palavra impressa BOLA (ler oralmente a palavra), mas não consegue nomear a figura de uma bola, possivelmente ele não fará relação entre a palavra impressa BOLA e figura da bola, indicando que ele lê oralmente a palavra, mas não lê com compreensão.

A nomeação das vogais é necessária especialmente para a terceira etapa do ensino (ensino de sílabas simples). Serão apresentadas as vogais ao educando, individualmente e fora de sequência, e perguntando a ele que letra é; caso o educando não consiga responder ou responda com erros, será ensinado a ele a nomear as vogais antes de começar o ensino das sílabas.

É importante ressaltar que para o ensino de leitura não é necessário que a criança nomeie as consoantes. Isso se justifica no fato de que para ler a sílaba a criança não precisa saber o nome da consoante, apenas o som da consoante: por exemplo, para ler a sílaba “ma” a criança

não precisa saber o nome da letra ‘m’, apenas o som dela, pois senão ela poderia ler “emia” e não “ma” (GOMES, 2015).

Neste sentido, é preciso destacar aqui o método montessoriano e suas contribuições para a alfabetização. Esta metodologia proporciona de modo favorável a leitura, escrita e o raciocínio lógico matemático. De acordo com Pollard (1993), o pensamento de Montessori quanto ao contexto de ensino baseava-se em que as crianças precisavam de materiais e experiências adequadas, utilizando métodos com as crianças com deficiência através da educação sensorial, que parte da experiência concreta, em um ambiente organizado, com possibilidades de livre escolha, autonomia e ritmo de cada indivíduo. A proposta desenvolvida por Montessori é fundada sobre a educação dos sentidos e tem enorme importância pedagógica, constituindo a base necessária ao pleno desenvolvimento biológico do indivíduo, sobre o qual se edificará sua adaptação social (LANCILLOTTI, 2010).

Montessori descreve, por exemplo, o uso do material *Letras de Lixa*, para iniciar o trabalho com sinais gráficos, assim, apresenta:

[...] à criança um material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são aplicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa; a criança toca-as no sentido da escrita, repetindo o gesto. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato (MONTESSORI, 1965, p.194).

Montessori utiliza-se do método fônico para a alfabetização, que consiste no uso do som das letras acrescentado ao uso dos sentidos, a exemplo, das letras em lixa, que podem ser acrescentadas de cores que diferenciam vogais das consoantes, sequenciado pelo alfabeto móvel juntamente com o ditado mudo que é composto por figuras de conhecimento da criança para compor as palavras. Dessa forma, ao mostrar um objeto à criança e apresentá-lo à uma letra em lixa, palavra e figura correspondentes, a criança fará uma associação, fixando em sua memória o entendimento que obteve a partir do uso dos sentidos visual, tátil, auditivo e sensorial. Esta relação proporcionará consequente nomeação das letras, objetos e palavras associadas.

Gomes (2015) recomenda que o ensino de nomeação pode ser iniciado com objetos que o aprendiz tenha interesse, alimentos, fotos de familiares, fotos de objetos preferidos e finalmente as vogais. Em uma situação simplificada de ensino será apresentado o estímulo a ser nomeado, por exemplo, uma bala, perguntando ao educando o que é e aguardar ele responder. Caso ele não consiga responder, será auxiliado dizendo o nome do objeto e pedindo a ele para repetir. Assim que ele disser o nome corretamente, será elogiado e recompensado

com algo que ele goste. Gomes (2015) ainda orienta que as ajudas e dicas da mediadora e/ ou família devem ser retiradas gradativamente até que a criança seja capaz de nomear o objeto sem o nosso auxílio.

É preferível, em situações de aprendizagem que a recompensa nos acertos não seja um bem material, mas sim, um reforço verbal como o elogio, são os chamados reforçadores positivos. Nos casos de TEA, o reforço positivo visa incentivar o indivíduo a trocar o comportamento que o prejudica pelo comportamento adequado, por meio de ações que recompensem o seu empenho em aprender, sem contudo, mecanizá-lo ou levá-lo à frustração. Técnicas de reeducação comportamental utilizam reforçadores positivos, que geralmente são objetos, alimentos, brinquedos ou coisas que o autista gosta de fazer. Ele abre mão de algo que não é tão excelente, por algo que para ele é mais excelente. Ou então, recebe em troca de algum progresso ou esforço uma recompensa ou elogio, como às vezes, nós esperamos receber. No entanto, o educador precisa estar sensível às possibilidades de cada reforço, ao mesmo tempo em que precisa conhecer bem seu educando (CUNHA, 2019).

A abordagem apresentada nos pressupostos acima descritos fundamenta procedimento de ensino por emparelhamento multimodelo que será utilizado nesta pesquisa nas fases de avaliação e ensino das habilidades de leitura para pessoas com TEA. A seguir, serão descritos os fundamentos deste procedimento que subsidia as etapas a serem apresentadas na metodologia deste estudo, tendo como parâmetros pesquisas científicas ora apresentadas.

2.5.3) A Equivalência de Estímulos e o Emparelhamento Multimodelo

Compreender o meio social e interagir com outras pessoas envolve diversos comportamentos, entre eles habilidades que permitem entender códigos compartilhados socialmente que se encontram presentes na fala, na leitura, na escrita, em regras, em normas e em valores. Essas habilidades, que envolvem basicamente “compreender” ou “entender” códigos ou símbolos sociais, podem ser desenvolvidas a partir do estabelecimento de relações arbitrárias ou convencionais entre os símbolos e seus referentes, como no caso dos nomes atribuídos a objetos, em que o nome é o símbolo e o objeto concreto é o referente. Esse tipo de relação é arbitrária porque o símbolo (nome) não apresenta qualquer semelhança física com o referente (objeto) e varia de acordo com as convenções de cada comunidade verbal (DE ROSE, 1998).

A aprendizagem de relações entre símbolos e referentes, assim como a utilização desse tipo de relação em situações cotidianas, além de favorecer a interação social, oferece algumas vantagens em relação à utilização de objetos ou outros aspectos do mundo concreto, pois permite, em diversas situações, autonomia do símbolo em relação ao referente. Por exemplo, quando queremos contar algo a alguém, não é necessário mostrar objetos ou realizar as ações relatadas para que sejamos compreendidos; basta falar ou mesmo escrever. De maneira mais ampla, a capacidade de compartilhar ativamente de sistemas simbólicos complexos, que envolvem estímulos de naturezas diferentes e que afetam diferentes modalidades sensoriais, como aqueles desenvolvidos por humanos, está relacionada à linguagem ou comportamento verbal, definida nos termos da análise do comportamento (CATANIA, 1999).

Considerando-se a complexidade e a sofisticação dos sistemas simbólicos, pode-se imaginar que a construção destes sistemas não se deve apenas à aprendizagem direta de relações arbitrárias entre estímulos; é possível que, a partir da aprendizagem de algumas relações estabelecidas por ensino explícito, outras relações sejam derivadas das primeiras, sem terem sido diretamente ensinadas, ampliando as relações entre diversos estímulos diferentes. Desta forma, a aprendizagem de algumas relações condicionais arbitrárias entre estímulos pode constituir-se como base para o estabelecimento de outras relações entre símbolos e seus referentes que, por sua vez, é aspecto fundamental e necessário para a linguagem (SIDMAN, 1994).

Algumas das características da pessoa com TEA são dificuldades na linguagem receptiva e expressiva, dificuldade na aprendizagem de relações arbitrárias, dificuldade de memória sequencial, de forma a demonstrar comportamentos inadequados por não saber o que vai ocorrer. Várias dessas habilidades são importantes para aprendizagem de repertórios de leitura e de escrita, e a defasagem delas pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário o planejamento individualizado de ensino que atenda às demandas dessa população (MILLAN E POSTALLI, 2019).

A leitura com compreensão pode ser identificada quando o aprendiz, ao ler uma palavra, relacione-a aos aspectos do mundo, ou seja, tenha um “referente” para a palavra lida. Por exemplo, quando o aprendiz ouve ou lê a palavra “bolo”, para que ele a compreenda, ele deve ter seu “referente” (o objeto). Trata-se de uma relação arbitrária entre a palavra falada ou impressa e o objeto que pode ser estabelecida por relação direta entre estímulos por meio do procedimento de pareamento arbitrário com modelo. Nesse procedimento, o aprendiz deve escolher entre dois ou mais estímulos de comparação, condicionalmente ao estímulo modelo

apresentado. Os procedimentos de emparelhamento com o modelo são relevantes para o estabelecimento de relações condicionais. Considerando a natureza da tarefa, trata-se de um arranjo presente em tarefas escolares, por exemplo, quando o aluno deve emparelhar elementos ligando itens correspondentes (DE ROSE, 1993).

A concepção de linguagem como comportamento simbólico tem sido descrita por meio do paradigma da equivalência de estímulos, definido por Sidman (1971) e redefinido experimentalmente por Sidman e Tailby (1982). Para estes pesquisadores o comportamento simbólico pode ser compreendido por redes de relações arbitrárias entre estímulos; em uma rede, algumas relações são aprendidas diretamente, enquanto outras ocorrem por derivação, sem ensino direto, a partir da aprendizagem inicial. (GOMES, VARELLA, & DE SOUZA, 2010)

De acordo com o modelo de Sidman, é possível simular as aprendizagens cotidianas ensinando uma criança a relacionar, por exemplo, um conjunto de estímulos como palavras ditadas (conjunto A), a outro conjunto de estímulos como figuras (conjunto B). Tal relação poderia ser ensinada da seguinte maneira: o professor ou experimentador dita a palavra “bolo” e a criança é ensinada a selecionar a figura de um bolo, entre outras figuras apresentadas simultaneamente. Em nova oportunidade, a palavra “suco” é ditada, mas apesar da figura do bolo estar disponível, a figura a ser selecionada deve ser correspondente à nova palavra ditada, neste caso, a figura do suco. Esta é uma tarefa de emparelhamento com o modelo típico (matching típico): a palavra ditada é o estímulo modelo e as figuras são estímulos de comparação ou de escolha (GOMES, VARELLA, & DE SOUZA, 2010).

Em situação de ensino, as respostas de escolha são seguidas por consequências diferenciais, ou seja, respostas corretas são reforçadas e escolhas incorretas não são seguidas de reforço (De Rose, 2004; Dube, 1996; Saunders & Green, 1999). Assim, são estabelecidas relações entre elementos do conjunto A e do conjunto B (relações AB), no exemplo que vem sendo descrito. Da mesma forma, pode-se ensinar também relações entre outros conjuntos de estímulos, como por exemplo, entre o mesmo conjunto A (palavras ditadas) e um conjunto C, formado por palavras impressas (relação AC). Após serem diretamente ensinadas, as relações AB e AC podem dar origem a outras relações não ensinadas (GOMES, VARELLA, & DE SOUZA, 2010).

Ao mostrar para a criança uma figura do conjunto B (a figura de bolo, por exemplo) ela poderá selecionar, em meio a outras palavras impressas do conjunto C, a palavra impressa bolo

(relação BC) sem que tenha sido diretamente ensinada a fazê-lo. Da mesma forma, ao mostrar para a criança a palavra impressa bolo, ela poderá selecionar a figura de um bolo (relação CB). Esse tipo de relação que surge de forma indireta, a partir do ensino de outras relações, é denominada emergente. Considera-se que os estímulos dos conjuntos A, B e C (uma palavra falada, uma figura e uma palavra impressa, no exemplo) formam uma classe de equivalência se as relações entre eles apresentarem, simultaneamente, as propriedades de simetria, reflexividade e transitividade, por analogia com a Teoria dos Conjuntos da matemática (SIDMAN & TAILBY, 1982).

A simetria pode ser observada quando se ensina uma relação, por exemplo entre um estímulo A e um estímulo B, e a relação inversa BA emerge sem ter sido ensinada; a reflexividade é observada quando há relação do estímulo com ele mesmo (AA); a transitividade pode ser observada quando, após o ensino de relações com um estímulo em comum, por exemplo ensino da relação entre os estímulos AB e entre os estímulos AC, que apresentou o estímulo A em comum, observa-se a emergência da relação entre os estímulos BC e CB, sem que estas tenham sido ensinadas diretamente. Por exemplo, ao ensinar a relação entre a palavra ditada “bolo” e a figura correspondente a bolo (AB); e ensinar a relação entre palavra ditada “bolo” e a palavra impressa bolo (AC), podemos verificar a emergência das relações entre figura e palavra impressa (BC) e palavra impressa e figura (CB) (MILLAN E POSTALLI, 2019).

Buscando ampliar e avaliar estratégias de ensino para o estabelecimento de relações arbitrárias, Gomes e colaboradores (Gomes, 2008; Gomes & Souza, 2008) avaliaram uma das variações do emparelhamento com o modelo. Baseado na estrutura do *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children* (TEACCH), programa proposto por Schopler, na década de 1970, na Universidade da Carolina do Norte, no emparelhamento com o modelo adaptado, proposto pelas autoras e denominado de emparelhamento adaptado/multimodelo, a organização das tarefas de emparelhamento foi composta pelo mesmo número de estímulos modelo e comparações simultaneamente. O aprendiz deve relacionar cada estímulo comparação ao seu respectivo estímulo modelo. Por exemplo, apresentadas as figuras (uma bola, uma moto e um galo) e os respectivos nomes impressos, o aprendiz deveria relacionar cada figura com o respectivo nome impresso (MILLAN E POSTALLI, 2019).

Já no emparelhamento com modelo típico ou padrão apresenta um estímulo modelo e dois ou mais estímulos de comparação. Nesse caso, o aprendiz deve indicar o estímulo comparação correspondente ao estímulo modelo, sinalizam as autoras Millan e Postalli (2019).

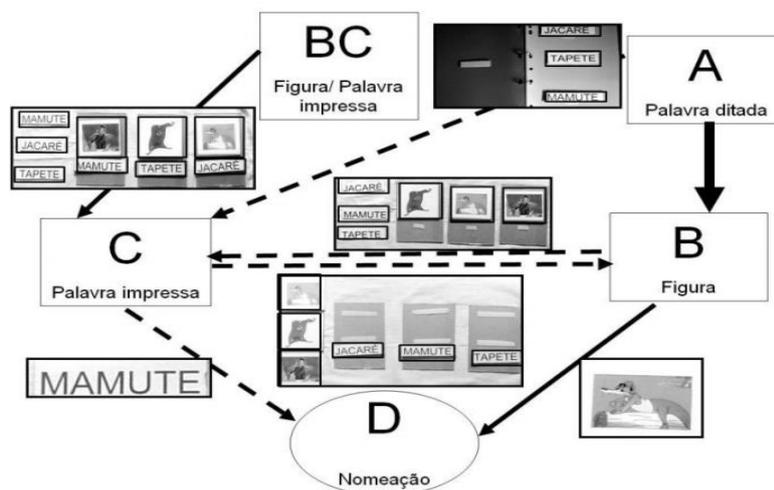
Por exemplo, uma figura (moto) como estímulo modelo e três palavras impressas (moto, galo e bola) (estímulos de comparação), o aprendiz deveria indicar a palavra correspondente à figura.

De acordo com as mesmas autoras, os resultados dos estudos das pesquisas (Gomes, 2008; Gomes & Souza, 2008; Gomes et al., 2015), demonstraram que o procedimento de emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem das relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulos e respostas (nomeação de figura), e a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras. Estes indicativos, juntamente aos fundamentos aqui apresentados nesta seção da pesquisa, sinalizam o uso deste procedimento como referencial metodológico para fins deste estudo.

Serão ensinadas, em sequência didática, por meio do procedimento de emparelhamento multimodelo, as relações condicionais entre estímulos modelo compostos (figura e palavra impressa) e estímulos de comparação unitários (palavras impressas), chamadas neste estudo de relações BC-C (B designa o conjunto de figuras e C designa o conjunto de palavras impressas). A nomeação de figuras (B-D, onde D designa palavras faladas pelo participante) também será ensinada. Será obedecida a seguinte ordem: relações entre figuras e palavras impressas e vice-versa (B-C e C-B), a nomeação de palavras impressas (C-D) e as relações entre palavras ditadas e palavras impressas (A-C, onde A indica palavra ditada pelo mediador).

A Figura 1, modelo ilustrativo, apresenta o diagrama das relações que serão ensinadas e testadas no procedimento da pesquisa, com a ilustração de uma tentativa de cada tipo.

Figura 1 - Modelo Ilustrativo



As setas partem do conjunto dos estímulos modelo para o conjunto dos estímulos de comparação. Setas com linhas cheias representam desempenhos que serão ensinados (BC-C e B-D). Setas com linhas tracejadas representam desempenhos que serão testados (A-B, B-C, C-B, A-C e C-D) (GOMES, 2015). As relações ensinadas são representadas por setas cheias e as relações testadas são representadas pelas setas tracejadas. A seta cheia mais larga indica que a relação A-B (emparelhamento entre palavras ditadas e figuras) poderá estar presente no repertório dos participantes (GOMES, 2015).

Para o ensino das relações BC-C e B-D, Gomes (2015) explicita assim os procedimentos para o ensino das relações:

- Cada tentativa de ensino das relações BC-C será iniciada com a apresentação de três modelos compostos BC (figura e palavra impressa) dispostos horizontalmente e as três comparações posicionados à esquerda dos modelos (Figura 1);
- O participante será orientado a parear cada comparação com seu respectivo modelo, ou seja, escolher, à esquerda, a comparação igual a um dos elementos do modelo composto, retirá-lo e posicioná-lo sobre o modelo;
- Está previsto a realização de três tentativas BC-C com os estímulos de um conjunto e, então, iniciarão as tentativas B-D com a apresentação de uma figura sobre a mesa e a instrução “Que figura é esta?”; o participante deverá nomear oralmente cada figura. No entanto, faz-se a seguinte ressalva: no procedimento para pesquisa aqui realizada, na aplicação da sequência didática (SD), houve apenas uma tentativa, seguido do ensino dos estímulos, devido ao pouco tempo que se dispunha para aplicação das atividades com os participantes.
- A organização e a sequência de apresentação dos estímulos serão semi-aleatórias nos dois tipos de tentativa. Respostas corretas em tentativas B-D e BC-C serão reforçadas imediatamente por consequências sociais (palmas, elogios ou brinquedos preferidos) para todos os participantes;
- Nas tentativas BC-C a consequência será contingente a cada pareamento (isto é, a cada resposta de seleção, até que todos os elementos fossem emparelhados) e nas tentativas B-D será contingente a cada resposta de nomeação. Nas tentativas BC-C, quando o participante errar, a pesquisadora auxiliará orientando na correção (mostrando à criança a trocar os estímulos de lugar e solicitando verbalmente que ela preste atenção);

- Nas tentativas B-D, quando o participante nomear uma figura de maneira inadequada ou não a nomear, a pesquisadora deverá orientar o participante apresentando-o o modelo oral e o instruirá a repeti-lo (treino de comportamento ecoico, na presença da figura).
- O ensino de cada três pares de figura-palavra foi efetuado apenas uma vez nesta pesquisa. Porém, no modelo proposto por Gomes (2015) repete-se pelo menos três vezes (nove tentativas), assim como o ensino de B-D (seis tentativas repetidas por três vezes, totalizando 18 tentativas).

A vantagem do ensino de habilidades que envolvem comportamento simbólico com base no paradigma da equivalência está no fato de que a metodologia utilizada favorece o importante processo de emergência de comportamentos novos a partir do ensino de algumas poucas relações, representando um aumento na produtividade do participante e uma economia no processo de ensino, uma vez que não é necessário ensinar todas as relações relevantes. Assim, o indivíduo passa a emitir comportamentos que não emitia, sem que estes tenham sido diretamente ensinados e que são mantidos mesmo sem serem diretamente reforçados (DE ROSE, 1998). Neste sentido, é preciso considerar que no processo de generalização da aprendizagem, quando aprendemos ou estabelecemos associações entre estímulos em uma situação, e, a partir disso é possível generalizar para outras associações. Estas, porém, nem sempre podem estar corretas, e então, passam por um processo de refinamento da resposta.

De acordo com Gomes, Varella, & de Souza (2010), dentre todas as populações que poderiam se beneficiar de estratégias com base na formação de classes de estímulos equivalentes para o estabelecimento de comportamento simbólico encontram-se, em especial, pessoas com TEA, caracterizadas por apresentarem, entre outras alterações, déficits de interação social, de comunicação e linguagem e pela presença de padrões estereotipados de comportamentos. A vivência do aluno em sala de aula, tanto seja de inclusão ou não, deveria partindo da condição de interação social, participação nos diálogos, apresentar proposta de sequências didáticas intencionais, com foco na ludicidade, no processo de descoberta, em habilidades linguísticas, provocando o estabelecimento de relações simbólicas.

Autistas demonstram, de modo geral, dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala com função comunicativa e em generalizar a aprendizagem. Todas essas dificuldades, acrescidas da

baixa emissão de brincadeira simbólica ou de faz-de-conta, estão diretamente relacionadas a alterações na linguagem e sugerem as limitações que esses aspectos podem trazer para a vida das pessoas com TEA e das que com elas convivem (APA, 2013).

O modelo de equivalência de estímulos ora explicado tem suas bases centradas na teoria de aprendizagem Comportamentalista ou Teoria Comportamental denominada *Behaviorismo*, uma teoria psicológica que influenciou a educação, e, que tem em *Skinner* um dos seus principais teóricos. Skinner propõe o estudo experimental do comportamento (behaviorismo, original do termo em inglês *behavior*, que quer dizer comportamento), e assim, pretende atingir variáveis que podem ser diretamente manipuladas.

Skinner (2003) aponta para a educação como aquela capaz de estabelecer comportamentos vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro e destaca como exemplo de reforçadores usados pelas instituições educacionais as boas notas, as promoções, os diplomas, os graus e as medalhas, todos associados como o reforçador generalizado da aprovação. Skinner supervalorizava, também, o valor da recompensa (reforço positivo) a fim de produzir aprendizagem permanente.

Uma crítica que se faz ao sistema behaviorista, de acordo com Goulart (1987), diz respeito ao uso do método. Sob a influência do positivismo, os psicólogos tentaram reduzir o estudo da vida humana a uma situação de laboratório, onde ela se torna incomparavelmente diferente de sua forma natural. Hoje, as críticas a este modelo de método experimental são contundentes, pois a vida humana não pode ser reduzida a um modelo de concepção mecanicista de causalidade.

A abordagem comportamentista constitui um sistema fechado de pensamento. Definindo os fins adiantadamente, ela torna a situação de aprendizagem uma busca de respostas certas, o que desencoraja a inovação, esteriliza a criatividade, torna a sala de aula um lugar desinteressante, parado, um lugar de conformação, onde as pessoas estão buscando respostas certas para os problemas, quando o certo pode não ter sido ainda pensado (GOULART, 1987).

A teoria experimental do comportamento enfrenta até hoje sérias críticas enquanto método de ensino, contudo no âmbito da metodologia desta pesquisa e conceito de aprendizagem seus fundamentos são muito importantes já que trabalha com conceitos básicos de relações entre estímulo, resposta e reforçamento. Contudo a situação de ensino/aprendizagem é um pouco mais complexa do que o estabelecimento de pareamentos repetitivos, há que contemplar o clima de afetividade e descoberta envolvendo a

intencionalidade do aprendiz. A presente pesquisa pretende, a partir de conceitos básicos de aprendizagem como emparelhamento multimodelo e classe de equivalência de estímulos, tentar favorecer o desempenho escolar em leitura de estudantes com TEA.

É preciso salientar que a proposta de ensino com base na SD apresentada nesta pesquisa não é propriamente behaviorista, mas tem como eixo um conceito lógico que está presente na escola behaviorista, porém não se pauta na repetição mecânica dos estímulos, indo do mais simples ao mais complexo. Dessa forma é utilizado o conceito de emparelhamento de estímulos no pré e pós-teste, e, na SD como estratégia de ensino, mas não a teoria behaviorista de ensino como um todo. As estratégias aqui utilizadas respaldam-se no método global de ensino, que parte da música, do gênero textual e não de letras e sílabas simples e descontextualizada.

Ressalta-se aqui a importância em se elaborar a sequência didática, e as atividades que são solicitadas aos sujeitos, no sentido de que elas permitam avaliar tanto as habilidades linguísticas, quanto provocar experiências de manipulação fonológica que favoreça a aprendizagem. Dessa forma, a situação de aprendizagem deve instigar uma postura ativa do aprendiz no sentido de manipular o conteúdo em foco. O sujeito não deve ser reduzido a uma postura passiva, como se pela mera exposição à relação estímulo-resposta o conhecimento fosse absorvido. Pelo contrário, deve-se aproveitar o que o Behaviorismo nos ensina sobre a exposição aos estímulos, mas o ensino não pode ser reduzido à um método, a uma ação mecânica e repetitiva. A situação de aprendizagem deve ser lúdica, estimular a investigação, a descoberta, a manipulação, a experiência.

Temos aqui um aprender não só em função do estímulo reforçador, mas como decorrência lógica dos fatos arranjados na atividade planejada (aprendizagem pela sequência e equivalência de estímulos), ou seja, podemos provocar um processo de aprendizagem da leitura por descoberta. Guiamos, induzimos de certa forma, a partir do estímulo sonoro sua leitura por emparelhamento de estímulos visuais e verbais escritos, ou seja, a palavra oral, o signo visual que a represente e a palavra escrita. Dessa forma, o foco da ação pedagógica não deve estar nem na repetição, nem na subordinação do estudante pela recompensa, todavia o professor pode planejar as contingências para que o estudante aprenda por descoberta, por associações, implicações, guiados por relações lógicas, por combinações criativas.

Estas observações denotam um posicionamento crítico ao behaviorismo nesta pesquisa, pois, ainda que sejam utilizadas suas estratégias para o ensino, não o são o seu método como um todo. O que, por consequência, também se distancia um pouco do que Gomes (2015)

propõe, pois na presente pesquisa é realizada a sequência didática com significação, sem foco na repetição. Ou seja, mesmo utilizando um método respaldado pela teoria da modelagem do comportamento (*behaviorismo*) foi utilizada uma abordagem que privilegia as associações entre os significantes, por emparelhamentos de estímulos.

Essa metodologia resultou de uma adequação da abordagem proposta por Gomes (2015), e adaptada pela pesquisadora com a proposta da significação, pois possibilita um sentido de realização para os sujeitos da pesquisa. O que está sendo mantido da proposta behaviorista consiste no pareamento de estímulos (se A-B e B-C) no intuito de provocar uma inferência (então A-C) de forma contextualizada (as palavras trabalhadas pertencem a um gênero textual que garantem sua significação – cantigas de roda), lúdica e provocadora e não pela mera repetição das associações.

É importante ressaltar que outros estudiosos influenciaram as teorias da educação e, não se pretende eleger uma dentre outras, mas em contingências de pesquisa, a teoria experimental do comportamento com seu rigor metodológico apresenta um importante alicerce para o delineamento da pesquisa permitindo uma maior visibilidade de dados e prudência nas interpretações nesta pesquisa.

CAPÍTULO III

3) PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa³, do tipo empírica de natureza exploratória⁴ e visa avaliar a aprendizagem de leitura em educandos com TEA a partir de sequência didática planejada especificamente para consciência fonológica e desenvolvida pela pesquisadora com estudantes autistas da APAE. A seguir, serão descritas as informações sobre o delineamento metodológico, lócus da pesquisa, participantes, instrumentos; ambiente, situação e materiais; e, procedimentos.

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Foi verificado por meio de buscas de artigos científicos na base de dados Scielo Brasil, tal como, dos artigos descritos acima sobre estratégias para leitura e escrita de educandos com TEA, que não há instrumento específico para avaliação de habilidade de leitura para esta população. Dessa forma, optou-se pelo emparelhamento multimodelo como procedimento de ensino mais utilizado em estudos científicos nacionais e internacionais a fim de verificar a habilidade de leitura em pessoas com TEA fundamentado no paradigma de equivalência de estímulos.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na APAE, no município de Feira de Santana, no núcleo do AEE (Atendimento Educacional Especializado). A escolha deu-se pelo motivo da pesquisadora ensinar e realizar atendimentos psicopedagógicos com o público de educandos com deficiência nesta instituição e devido ao desejo de verificar no próprio ambiente de trabalho, as inquietações

³ De acordo com Flick (2004), a pesquisa qualitativa baseia-se em várias abordagens teóricas resultantes de diferentes linhas de desenvolvimento e considera a subjetividade dos pesquisadores e sujeitos estudados parte integrante do processo investigativo. Dessa forma, as reflexões, observações, impressões e sentimentos dos pesquisadores tornam-se dados, constituindo parte da interpretação.

⁴ Theodorson e Theodorson (1970) afirmam que o estudo exploratório consiste em um estudo preliminar cujo objetivo principal é familiarizar-se com um fenômeno investigando-o, de modo que o estudo possa ser projetado com maior compreensão e precisão. O estudo exploratório (que pode usar qualquer um de uma variedade de técnicas, geralmente com uma amostra pequena) permite ao investigador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão. Também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para sua pesquisa e decidir sobre as questões que mais precisam de ênfase e investigação detalhada, e pode alertá-lo a potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência. As pesquisas exploratórias vão confiar muito na experiência e vivência do sujeito em relação ao fenômeno estudado. Por serem de natureza majoritariamente qualitativa, tais pesquisas podem utilizar-se de entrevistas, grupos focais e observação para coletar os dados.

e curiosidades que surgiam para identificar e conhecer possíveis estratégias que pudessem ajudar aos educandos com TEA quanto à aprendizagem de leitura, e assim, aprofundar ainda mais o conhecimento sobre as especificidades da pessoa com TEA quanto à leitura, proporcionando igualmente, auxiliar demais profissionais da educação desejosos de estimular a habilidade leitora de seus alunos. Dessa forma, oportunizou associar a pesquisa à ação docente, como possibilidade de investigar, avaliar, propor e desenvolver práticas pedagógicas relacionadas às peculiaridades de estudantes com TEA, no cotidiano escolar. Considera-se, pois a agregação de conhecimentos na formação e atuação como pesquisadora-docente.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram estudantes da APAE com idade entre 8 e 12 anos, da classe AEE (atendimento educacional especializado), e que não obtiveram êxito no domínio da leitura (informação mencionada pela professora de Linguagem do AEE). A aplicação da coleta de dados foi realizada entre os meses de outubro a dezembro, do ano de 2021, que foi considerado o período aprovado para esta coleta após os prazos de submissão e aceite do CEP (Comitê ético de pesquisa). Destaco que o início da coleta de dados somente foi efetivado após aceite do CEP.

A pesquisa foi precedida de Termo de Anuência que consiste na autorização da instituição (APAE) para a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, tal como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que consiste no esclarecimento de todas as etapas aos responsáveis pelas crianças para que os participantes da pesquisa se manifestem de forma autônoma, e livre. Como os sujeitos são crianças, há um termo que os responsáveis assinam. O TCLE apresenta aos participantes todos os possíveis benefícios, riscos, informações e procedimentos que serão realizados na pesquisa. Os possíveis riscos consistem em passar por situações de vexame ou ansiedade porque errou ou não conseguiu êxito na realização da proposta de atividade, porém ressalta-se que se está em um ambiente educacional de aprendizagem e este processo de construção dos significados consiste em corrigir ensinando, não reprimindo. Já os ganhos serão o aprendizado e as trocas afetivas. Foi feita a escolha de um nome fictício, de acordo com a preferência de um tema de interesse do participante, preservando assim sua identidade e anonimato, lembrando que quem aparecer na foto ou vídeo deverá autorizar o uso da imagem e dos dados.

Mas quem são estes sujeitos da pesquisa? Eles possuem diagnóstico de TEA, apresentam o desenvolvimento da fala, estudantes de escola regular do ensino fundamental I,

e, ainda não alfabetizados. Porém, para além destas características, que compreendem um diagnóstico prévio, estes participantes possuem especificidades e histórias de vida em contextos que os tornam ainda mais singulares, cabendo aqui mencionar um pouquinho sobre eles e como nos conhecemos e relacionamos no contexto educativo.

Na APAE, por conta da pandemia da COVID-19, desde março de 2020, foi redirecionado o ensino para a proposta de aulas on-line, adequando as aulas das disciplinas Linguagem, Raciocínio-lógico, Natureza e Sociedade, e Artes ao modelo remoto. Como funcionava? Havia uma professora para cada uma destas disciplinas que ministram as suas aulas em seus respectivos dias (cada dia da semana, de segunda-feira a quinta-feira, era lecionado uma disciplina específica, nos turnos matutino e vespertino). Eu, a pesquisadora deste estudo, lecionava a disciplina de Linguagem para os grupos 1, 2, 3 e 4, nos turnos matutino e vespertino. Mas, como se constituíam estes grupos?

Pela manhã, as disciplinas eram ministradas aos educandos dos grupos 1 e 2, assim agrupados de acordo com critérios de idade e desenvolvimento cognitivo próximos, podendo variar a idade (8 a 12 anos), série (1º ao 5º ano do ensino fundamental I), diagnósticos (TEA, déficit intelectual, síndrome de Down). Constituía-se num grupo que apresentava maiores dificuldades de atenção, memória, aprendizado de leitura e escrita. Para as atividades que exigiam leitura e escrita as mães estavam sempre auxiliando nas etapas de sua realização através das professoras que mediavam cada procedimento.

Já os grupos 3 e 4, possuíam aulas no turno vespertino, com as mesmas disciplinas, porém as propostas de atividades e ações mediadoras apresentavam um nível de maior complexidade, de acordo com as características dos estudantes destes grupos, que também apresentavam idade e desenvolvimento cognitivo próximos, podendo variar a idade (6 a 12 anos), série (1º ao 5º ano do ensino fundamental I), diagnósticos (TEA, déficit intelectual, síndrome de Down). O que diferenciava os grupos 3 e 4 dos grupos 1 e 2 era que apresentavam menores dificuldades de atenção, memória, aprendizado de leitura e escrita, alguns inclusive, já liam e escreviam com autonomia e faziam inferências, mas apresentavam dificuldades de interpretação. Alguns destes também precisavam da ajuda das mães para o desenvolvimento das atividades.

Percebe-se que havia uma diversidade de aspectos a serem considerados para estes grupos que estavam em aulas remotas, e não era diferente, quanto aos grupos que já estavam em aulas presenciais, na APAE. Muitos não se adequaram ao ensino remoto, pela dificuldade

em ter a atenção sustentada à proposta de aulas on-line, estabelecendo interação entre a mediadora e a realização das atividades, outros por não possuírem equipamentos (celular, computador ou notebook, internet) para ter acesso às aulas, e por isso, as famílias optaram pela forma presencial. Para atender a esta última opção, a instituição estabeleceu um protocolo a ser seguido por este grupo de alunos que consistiu no uso de máscaras, distanciamento dos colegas em sala, autonomia dos educandos para ir ao banheiro e alimentar-se, quantidade reduzida de alunos por sala de atendimento.

Ao todo, remotamente, eram dez alunos que formavam os grupos matutino, e, outros dez, no vespertino. No entanto, por alguns fatores, nem sempre todos os dez estavam presentes nas aulas ministradas, ocorrendo oscilação de presença. As mães sempre justificam para as professoras no grupo de WhatsApp da sala de AEE que não puderam participar por vários motivos: internet com conexão fraca, consultas médicas, enfermidades na família, cansaço e irritação das crianças por conta do excesso de atividades da escola regular no contraturno, sono (quando têm insônia à noite), situações familiares (mudança de casa, desemprego).

Cada uma destas situações mencionadas versavam um pouco sobre seus contextos familiares, psicossociais, culturais, econômicos e emocionais. Neste momento, para além das aulas on-line, por detrás das câmeras de celular verificamos a realidade de cada um dos nossos educandos, e que, para eles também é difícil aprender quando há situações que perpassam os seus diagnósticos. Percebe-se que é preciso estar neste lugar de compreensão e diferenciar, por exemplo, a birra de uma irritação que criança com TEA poderá apresentar, pois não conseguiram realizar a atividade do jeito que gostariam, ou porque estavam cansados devido á insônia na noite anterior, dificuldades de adaptação ao medicamento, ou porque simplesmente, estavam sem vontade de assistir aula.

Porém, nós educadores, estivemos ali com tamanha responsabilidade para abraçá-los, pois conhecíamos estes alunos. São crianças que possuem características tão peculiares: amorosos, que expressam seu sentir (gostar ou não de uma atividade), mencionam suas dificuldades, sentem saudades, raiva, possuem preferências (por exemplo, apreciar determinadas músicas), participam, cantam, vibram, e, são sinceros em suas percepções. Por conhecê-los, em sua história de vida e contextos de evoluções, é que se estabelece um elo de cativeiração, percebe-se também como estão se sentindo naquele dia de aula (felizes, tristes, dispersos, dispostos, concentrados), e, neste sentido, compreendê-los em suas necessidades faz parte do processo de aprendizagem e ajuda-os a desenvolverem suas habilidades. Em todo este

contexto, a família é uma parceira essencial na promoção da aprendizagem destes sujeitos, alunos, estudantes, educandos tão singulares e habilidosos.

3.4 INSTRUMENTOS

Uma das recomendações de Gomes (2015) consiste no levantamento prévio com a família, sobre as áreas de interesses dos educandos como animais, jogos, brinquedos, filmes, desenhos, músicas, histórias, alimentos ou temas preferidos. Para esta pesquisa as famílias também foram consultadas sobre os nomes fictícios que deveriam ser utilizados para preservar a identidade deles e caracterizar suas preferências.

Os itens empregados no procedimento de emparelhamento multimodelo não puderam ser diferentes para cada um dos participantes, de acordo com os estímulos preferidos para cada um dos educandos, como sugeriu Gomes (2015), mas seguiu-se o uso das mesmas cantigas tendo esta referência como critério para avaliar comparativamente, a partir dos mesmos estímulos musicais oferecidos. Os itens que compunham as relações de emparelhamento, na maioria dos casos, atenderam ao critério de serem palavras compostas por sílabas simples (consoante-vogal) e de diferentes famílias silábicas (GOMES, 2015).

Para o levantamento de dados foram realizados o pré-teste, sequência didática e pós-teste. Para cada uma das três etapas da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Roteiro do Pré-Teste (Anexo 1), Folha de Resposta do Pré-Teste (Anexo VII); Planejamento da Sequência Didática (Anexo III), Diário de Bordo, filmagens, fotografia para o registro da mediação pedagógica; Roteiro do Pós-Teste (Anexo V), Folha de Resposta do Pós-Teste (Anexo VIII); e Ficha Avaliativa.

Neste estudo, a estratégia metodológica - *Sequência Didática (SD)* - é utilizada por permitir organizar o trabalho pedagógico e focar, a partir de tema específico (cantigas de roda), outros conteúdos e aprendizagens em determinado espaço de tempo. A SD é uma modalidade organizativa do currículo, destaca-se assim a importância desta no planejamento e prática pedagógica. Zabala (1998) assim a define:

...são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18).

A (SD) permite ao professor acompanhar seus alunos, em suas construções ou não de aprendizagens, durante e ao final da (SD). Levando em conta o valor que as atividades adquirem quando as colocamos numa série ou sequência significativa, é preciso considerá-las como uma

unidade para a análise da prática, que permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual, incluindo as fases de planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998).

Segundo Morais (2012), a experiência didática acumulada nos últimos anos, em diferentes países, tem mostrado os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral como as cantigas de roda, as quadrinhas e as parlendas, pois as crianças conhecem e aprendem de cor uma vez que são parte da cultura do brincar infantil. O fato desses textos contarem com uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças as terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras.

A escolha pelo uso deste gênero oral – cantigas de roda – na realização das etapas avaliativas e de ensino com a sequência de didática possibilita às crianças o trabalho de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo com mais facilidade e rapidez o processo de aprendizagem. As cantigas populares são exemplos de textos que propiciam a exploração de aspectos expressivos e a sonoridade das canções facilita a sua memorização para, em uma etapa a seguir, desenvolver tanto um trabalho de simulação de leitura como uma atividade de escrever o texto memorizado, assim como para tecer relações entre o oral e o escrito (LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE; 2005).

É importante destacar que as atividades que foram aplicadas são entendidas aqui nesta pesquisa como uma proposta de ensino com foco nos aspectos linguísticos em situação de comunicação, usando as palavras em situação de diálogo, em um contexto que permite a sua significação, por isso a escolha de gêneros orais como cantigas de roda, pois além das palavras poderem ser usadas de forma significativa, também permite serem associadas à dimensão sonora da fala, suas representações de escrita (relação som-grafia), e figurativa.

Precisa ser destacado aqui o distanciamento entre a proposta metodológica desta pesquisa em relação ao trabalho de Gomes (2015), assumido como referência. Pois foi perceptível, após a análise de dados, muito mais do que o tipo de reforçador utilizado, como mencionado anteriormente, a exemplo de elogios ao invés de brinquedos, que ressalta as diferenças epistemológicas existentes entre as propostas da pesquisa e a da abordagem sugerida por Gomes (2015), pois é proposto como ponto de partida textos com significado para o educando com TEA como cantigas de roda. Estes textos são explorados na sequência didática apresentada nos anexos. É preciso destacar que, o que há de comum entre as duas propostas – a de Gomes (2015) e a situação de ensino nesta pesquisa –, é o planejamento do ensino, das

intervenções centrado no emparelhamento de signos provocando uma inferência ou associação entre estímulos.

O registro ocorreu por meio de fotos e vídeos feitos pela pesquisadora durante a aplicação destas atividades, que posteriormente foram transcritas e organizadas para análise.

3.5 AMBIENTE, SITUAÇÃO E MATERIAIS

Os materiais foram confeccionados pela pesquisadora e utilizados durante às propostas de atividades. As salas disponibilizadas pela Apae foram duas: uma, que era sala de aula e dispunha no local cadeiras com braço, quadro branco, janelas e ventiladores; a outra era a sala de vídeo, que possuía televisor, um computador, estante com livros e brinquedos pedagógicos, uma mesa grande com cadeiras.

Nas propostas de atividades de emparelhamento foram confeccionadas e adaptadas de acordo com o modelo proposto por Gomes (2015): fichas de imagens de tamanho 8 cm x 8 cm, coladas em papel cartão e forradas com fita adesiva transparente e, fichas de palavras impressas, de tamanho 8 cm x 3 cm, em letras maiúsculas, fonte Arial, tamanho 72, coladas em papel cartão, e forradas com fita adesiva transparente. Um fichário com base de papel duplex, forrado com fita adesiva transparente, de tamanho 21 cm x 29 cm (L x A), que serviu para delimitar o campo da tarefa e as áreas onde os estímulos serão posicionados. (GOMES, HANNA, e SOUZA, 2016).

A autora sugere o uso de reforçadores quando os participantes acertarem, como brinquedos e consequências sociais, como o elogio, sempre da preferência dos educandos, já previamente escolhidos a partir de sugestões dos próprios responsáveis (GOMES, HANNA, e SOUZA, 2016). Porém, a pesquisadora utiliza apenas o elogio como reforçador positivo. Além dessas sugestões das autoras é preciso destacar que falar redirecionando a atenção e a ação da criança em tom de voz calma e amorosa consiste em um dos melhores reforçadores positivos no comportamento que pode auxiliar a mãe ou mediador em relação à criança, procurando manter o contato visual, sempre que possível.

3.6 PROCEDIMENTOS

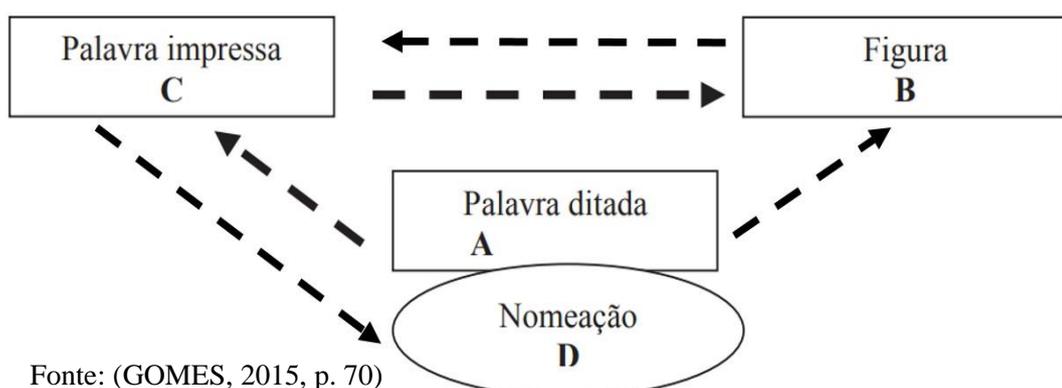
Para a interação de pré/ pós-teste e durante a sequência didática, foi utilizado o procedimento de ensino por emparelhamento multimodelo, como mencionado anteriormente, também proposto por Gomes (2015), mas adaptado para esta pesquisa, para verificar as habilidades de leitura dos participantes por meio das relações entre figuras, letras, e palavras impressas. Considera-se, pois que a avaliação foi constituída em três etapas, antes e depois da sequência didática, a saber: a) Pré-teste: sondagem prévia em habilidade leitora; b) Sequência didática; c) Pós-teste: sondagem posterior; cada uma descrita a seguir.

A) PRÉ-TESTE

A avaliação das habilidades prévias de leitura é a fase que precedeu ao ensino da sequência didática, específica para consciência fonológica, com os participantes da pesquisa. O roteiro com planejamento para pré-teste (ANEXO 1) e as atividades (ANEXO 2) a ele relacionadas encontram-se descritas ao final deste trabalho.

As seguintes relações foram avaliadas em pré e pós-teste, considerando a adição de pontos para acertos ou a subtração para erros: B-C e C-B (relação condicional entre figuras e letras/palavras impressas, assim como a simetria); C-D (nomeação de letras/ palavras impressas); A-B (identificação de figuras); e A-C (identificação de letras/ palavras impressas). A Figura 2 abaixo, apresenta o diagrama com a rede de relações condicionais descritas e utilizadas apenas nas situações de pré e pós-teste. A única relação que não aparece neste diagrama é a BC – C, que consiste em parear figura/ palavra impressa com palavras impressas. Esta foi utilizada apenas na sequência didática SD. As setas tracejadas indicam os desempenhos avaliados.

Figura 2 - Diagrama com rede de relações condicionais



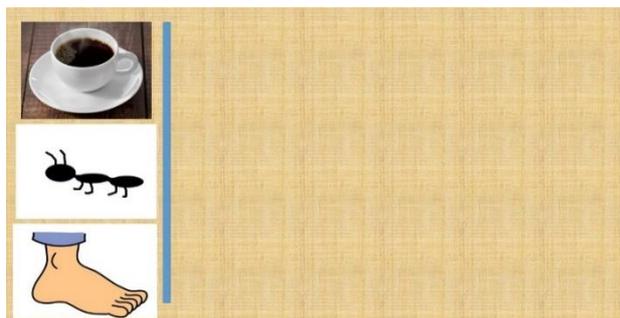
A sondagem inicial começou pela identificação das cinco vogais e de cinco consoantes, aplicando propostas de atividades com o uso das letras de forma lúdica, verificando o desempenho de cada participante pela quantidade de acertos das letras. Através de cantiga de roda foram verificadas quais pares de relações são identificadas pelos participantes. Dessa forma, foram identificados quais figuras, letras e palavras que os participantes conseguiram realizar pareamento dentro das seguintes relações, nesta ordem: A-B (identificação de figuras através de palavras ditadas); A-C (identificar palavras impressas através de palavras ditadas); B-C (figura parear com palavra); C-B (palavra parear com figura); e, C-D (nomear palavras impressas). Estas relações foram investigadas por meio das atividades do pré e pós-teste, as respostas foram registradas na Folha de Registro do Pré-Teste e do Pós-Teste, sucessivamente.

Para realização do pré-teste foi elaborado um planejamento que utiliza a cantiga de roda ‘A formiguinha’. Esta serviu de base para a avaliação sobre os conhecimentos prévios das vogais e consoantes, e, a sondagem das relações de pareamento de estímulos verbais, escritos, orais e visuais pelos participantes da pesquisa. A seleção desta cantiga deve-se ao fato de ser uma canção que utiliza movimentos do corpo, trabalha rimas, repetições e possui um repertório diverso de palavras que facilita a sua utilização pela própria contextualização da música.

Para a sondagem das vogais foi utilizada a proposta de identificá-las em uma frase da cantiga, jogo da memória e leitura de fichas de vogais em ordem aleatória. Já para a sondagem das consoantes foram selecionadas cinco – C/ F/ M/ P/ S – dentre aquelas que mais aparecem na canção, logo na primeira estrofe, sendo proposto para esta etapa prévia de sondagem o bingo das consoantes e a sua identificação nas frases da canção.

Para realizar os pareamentos e suas relações foram selecionados da primeira estrofe as palavras: CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA. É preciso ressaltar que a ordem dos signos visuais e da palavra grafada foi aleatória por atividade e por sujeito, dessa forma, as figuras a seguir são apenas modelos exemplificativos:

3.5.1) A – B – Identificar figuras através das palavras ditadas



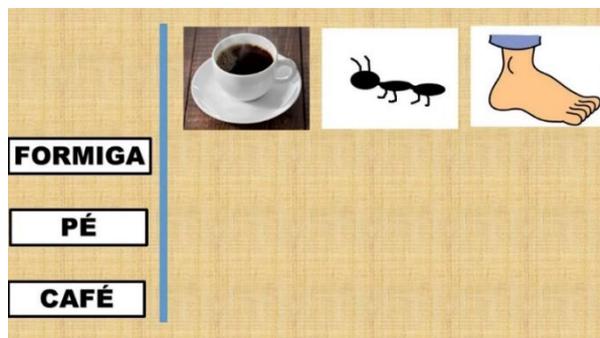
3.5.2) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada



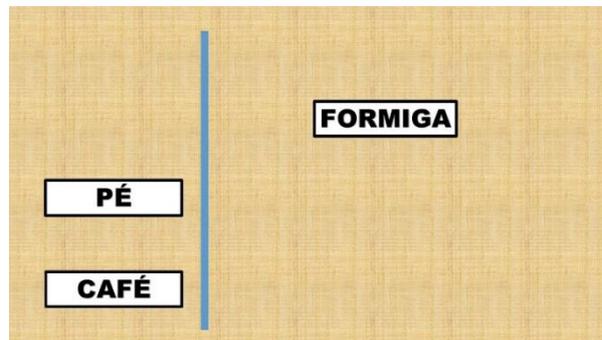
3.5.3) B – C - Figura parear com palavra



3.5.4) C – B – Palavras parear com figuras



3.5.5) C – D – Nomear palavras impressas



B) SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em seguida, foi aplicada uma sequência didática específica para consciência fonológica a partir do uso de algumas cantigas de roda (A canoa, A formiguinha, Caranguejo não é peixe, Peixe vivo). Foram utilizadas propostas de atividades interventivas como quebra-cabeça, caça-palavras, bingo, jogo da memória, pareamento de letras, palavras e figuras; identificação de sombras de imagens, utilizados no contexto lúdico com as cantigas de roda, permitindo assim uma significação para a identificação de letras, palavras e imagens a partir do uso de rimas. O planejamento (ANEXO 3) e atividades da sequência didática (ANEXO 4) encontram-se descritas ao final nesta pesquisa.

A sequência didática foi elaborada com base em gêneros textuais orais (cantigas da roda) mediada através de propostas lúdicas, como o uso de jogos e brincadeiras, e, foi aplicada em oito encontros – que alternavam entre o uso de mesmas canções ou variadas –, cada um, semanalmente, completando dois meses. Cada encontro teve duração média de 30 a 40 minutos.

Para realização da sequência didática foram elaboradas atividades que demandam percepção cognitiva, discriminação visual e espacial, noção de regras, generalização no processo de decodificação e codificação da língua escrita, assim descritos: *Atividade 1*) completar o verso da cantiga *A canoa*, seguido da identificação das letras do seu nome no alfabeto; *Atividade 2*) identificar a letra inicial da palavra *Canoa*, em seguida, repertoriar palavras que começam com a letra C, seguida da identificação de figuras que se iniciem com essa letra; *Atividade 3*) a partir das palavras *CANOA/ PEIXE/ MAR* da música *A canoa* proceder o ensino das relações BC-C (B designa o conjunto de figuras e C designa o conjunto de palavras impressas). A nomeação de figuras (B-D, onde D designa palavras faladas pelo participante) também será ensinada. Será obedecida a seguinte ordem: relações entre figuras e

palavras impressas e vice-versa (B-C e C-B), a nomeação de palavras impressas (C-D) e as relações entre palavras ditadas e palavras impressas (A-C, onde A indica palavra ditada pelo mediador); *Atividade 4*) a partir da canção *A formiguinha* realizar treino de identificação dos sons usando cartão de imagens e palavras a partir de seguintes rimas: CAFÉ/ PÉ; BATATA ROXA/ COXA; MELÃO/ MÃO; JERIMUM/ BUMBUM; GIZ/ NARIZ; *Atividade 5*) a partir da canção *A formiguinha* identificar as palavras que rimam; *Atividade 6*) a partir da canção *Caranguejo não é peixe* realizar jogo da memória das sombras dos animais do fundo do mar e identificar os nomes dos animais marinhos no caça-palavras do fundo do mar; *Atividade 7*) a partir da canção *Caranguejo não é peixe* encontrar o caminho do caranguejo e montar o quebra-cabeça do caranguejo (palavra fatiada com o seu desenho); *Atividade 8*) a partir das palavras selecionadas PEIXE/ ÁGUA/ MARINHEIRO da canção *Peixe vivo* identificar e nomear as vogais e consoantes dentro do peixinho e, depois, proceder o ensino das relações: BC-C ; B-D; B-C e C-B; C-D e A-C.

É preciso destacar que, o ensino, a nomeação e a identificação de figuras, palavras e letras com base no ensino das relações B-C (figura-palavra impressa), C-B (palavra impressa-figura), C-D (palavra impressa-nomeação), A-B (palavra ditada-figura) e A-C (palavra ditada palavra impressa) foram realizadas apenas no pré e pós-teste. E, as relações BC-C (estímulo composto por figura/palavra impressa-palavra impressa) e B-D (figura-nomeação) foram as únicas ensinadas apenas na sequência didática e não realizadas no pré e pós-teste.

C) PÓS-TESTE

O pós-teste é versão equivalente, mas não igual do Pré-teste. Dessa forma, consistiu em avaliar, nesta ordem, as seguintes relações: A-B (identificação de figuras através de palavras ditadas); A-C (identificar palavras impressas através de palavras ditadas); B-C (figura parear com palavra); C-B (palavra parear com figura); e, C-D (nomear palavras impressas). É descrito a seguir o procedimento sugerido por Gomes (2015), mas para esta pesquisa foi adaptado.

Para cada conjunto de três estímulos, será realizado um conjunto de testes, na seguinte ordem: emparelhamento de palavras impressas a figuras (B-C), emparelhamento de figuras a palavras impressas (C-B), nomeação de palavras impressas (C-D) e emparelhamento palavras impressas as palavras ditadas (A-C).

É preciso salientar as seguintes orientações propostas por Gomes (2015):

- Em todos os testes, a organização e a sequência de apresentação dos estímulos serão semi-aleatórias e não haverá consequências diferenciais para erros ou acertos. O Teste B-C será conduzido em três tentativas de emparelhamento multimodelo, em que cada elemento do modelo será uma figura (sem a correspondente palavra impressa, que será apresentada somente como um das comparações), nas quais o participante deverá apresentar 100% de acertos.
- Em seguida, serão realizadas três tentativas de Teste C-B, também com emparelhamento multimodelo, no qual cada elemento do modelo composto será uma palavra impressa (sem a figura correspondente, que só será apresentada entre as comparações). Seguirão duas tentativas de nomeação C-D (leitura) para cada palavra: a palavra será apresentada sozinha sobre a mesa e a pesquisadora perguntará: “Que palavra é esta? ou “O que está escrito?”. O conjunto de testes será encerrado com um bloco de tentativas A-C com emparelhamento multimodelo em que o modelo será uma palavra ditada e os três estímulos de comparação, apresentados simultaneamente, serão palavras impressas, apresentadas em um fichário. A pesquisadora ditará a palavra e o participante deverá pegar o marcador na página à esquerda do fichário e colocar à direita, abaixo da palavra impressa escolhida (ver Figura 1, p. 47).

Ressalta-se que devido aos objetivos da pesquisa, como os momentos de pré e pós-testes tinham o intuito de avaliar, foi feita apenas uma solicitação de resposta aos sujeitos em cada emparelhamento de estímulos. Por sua vez, durante a SD outras tentativas ou correções foram

feitas, deixando a abordagem de ensino, tentativas e correções para a aplicação durante sequência didática, a qual possibilitava melhor mediação em ensino e aprendizagem.

Os parâmetros de análise dos resultados consideram os desempenhos de melhora, piora, ou que não houve interferência, no pós-teste. Através do desempenho da turma toda que será comparado ao grupo, cada um com ele mesmo. Houve também a ficha avaliativa com os itens avaliados em pré-teste (ANEXO VII) e pós-teste (ANEXO VIII).

CAPÍTULO IV

4) COMO O EDUCANDO COM TEA REALIZA A LEITURA? DESCOBERTAS NA ANÁLISE DE DADOS

O estágio de leitura da decodificação constitui-se numa das principais etapas do processo de leitura, pois é nela que o educando habilita a aptidão da relação grafema-fonema e o desenvolvimento da consciência fonológica. Para melhor auxiliar estes educandos no pleno exercício da decodificação, é necessário o ensino no sentido de possibilitar uma melhor percepção das especificidades da relação grafia e fonema, e assim, promover um melhor desenvolvimento da habilidade leitora.

Somada a esta observação, a aprendizagem da leitura, é permeada também por elementos centrais, a saber, em seu aspecto sociocultural, como função social, quando, por exemplo, o educando se utiliza da habilidade leitora para o desenvolvimento da sua própria autonomia na vida social. Há, igualmente, também outro aspecto essencialmente presente que abrange este processo de leitura que são as práticas ou estratégias pedagógicas, e, neste sentido, o educador investiga o que precisa ser aprendido/ desenvolvido por cada indivíduo para que consiga ler, e, ele também busca qual a melhor proposta de ensino-aprendizagem para levar a efeito à leitura de seus educandos.

Também preciso destacar como professora e pesquisadora que, inicialmente, é possível que o leitor desta pesquisa infira ou conclua que o método aqui aplicado permite apenas a aprendizagem de determinadas palavras ou a memória gráfica delas, e não a aprendizagem de leitura que os habilite ao seu exercício em qualquer situação de forma autônoma. Mas precisamos salientar a particularidade aqui presente, educandos com um transtorno do neurodesenvolvimento, e que responderam de forma satisfatória, de modo geral, à proposta metodológica aplicada – relações de pareamento de estímulos. Foi perceptível que os estímulos verbais, escritos, orais e visuais conduziram ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura de palavras e da sua compreensão a partir da associação dos signos visuais, espaciais às suas grafias ou palavras correspondentes. Garantir os ganhos de aprendizagem em suas etapas, ainda que seja um caminhar bem compassado, a saber, a memória visual do registro e sua associação à determinadas grafias, é bem mais proveitoso para eles, e daí acompanhar as demais etapas desse desenvolvimento. Reiteramos que os educandos com TEA também aprendem por memória, não de forma mecânica, mas intencional e com significado.

Destaco que a presente pesquisa traz à tona a perspectiva da identificação de possibilidades de superação de lacunas referentes à aprendizagem de leitura e o desenvolvimento das habilidades leitoras em indivíduos com TEA, através de estratégias pedagógicas, como o uso de sequência didática e o ensino por emparelhamento multimodelo. O uso destes recursos está embasado em pesquisas científicas e já publicadas⁵ que os têm como estratégia para ensino de leitura em educandos com TEA, utilizando assim este método como eficaz para a realização desta pesquisa, que aqui sofre algumas adaptações para sua realização.

4.1) DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Para melhor compreensão das respostas dos participantes aos procedimentos das atividades aplicadas, acrescento algumas características muito peculiares de cada um deles coletadas a partir de seus prontuários, dados estes que foram liberados com autorização do setor ambulatorial da APAE. Já o ano escolar foi informado por suas genitoras. O QUADRO 1 abaixo informa os dados que estes participantes têm em comum e ou distintos entre si como idade, ano escolar e o CID. Logo depois, seguem os dados obtidos de seus prontuários:

Quadro 1 - Informações dos participantes

PARTICIPANTES	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	ANO ESCOLAR	CID⁶
LELÊ	08/2009	12 anos	3°	F71 + F84
GOZILA	10/2012	9 anos	3°	F71 + F84
DJ	08/2010	11 anos	2°	F71 + F84
PIRATA	03/2013	8 anos	3°	F84.0

Lelê apresenta tremores nas mãos que se intensificam nas atividades que requerem coordenação motora fina. Evolui com a ansiedade quando tem emoções ou expectativas. Faz uso de medicamentos. Já apresentou episódios em que ficou “aérea, desligada”. Tem acompanhamento de serviço em psiquiatria oferecido pela instituição APAE.

⁵ Encontram-se citadas no capítulo 2

⁶ De acordo com o CID 11 – classificação internacional de doenças – tem-se os significados dos códigos: F84 – autismo; F84.0 – autismo; F71 – Déficit intelectual moderado.

Godzila não usa medicamentos, dorme bem, evolui com tranquilidade e não tem agressividade, está na escola regular e não tem agitação motora que interfira nas atividades. Tem acompanhamento de serviço em psiquiatria oferecido pela instituição APAE.

DJ apresenta comportamento ansioso, baixo limiar à frustração, agressividade e irritabilidade, principalmente com a mãe e amigos da escola. Apresenta compulsão alimentar e consequente ganho de peso. Faz uso de medicamentos e recebe orientações psicológicas sobre rotinas e psicoeducação sobre comportamentos disruptivos com a genitora. Tem acompanhamento de serviço em psicologia, psiquiatria e nutrição oferecido pela instituição APAE.

Pirata faz uso de medicamentos, é um pouco agitado, mas se concentra nas atividades. Em alguns momentos apresenta fala robotizada, é independente nas atividades da vida diária, mas tem medo de ir ao banheiro sozinho. Possui seletividade alimentar mais branda, sendo atendido e orientado por nutricionista da instituição APAE.

É interessante observar que o conhecimento destes dados somados aos dos obtidos de seus prontuários, caracterizam eles como um todo e a considerar seus aspectos sociais, relacionais, comportamentais, emocionais, cognitivos e psicomotores ao realizar a pesquisa. Este conhecimento dos nossos participantes nos permite verificar mais de perto as suas singularidades. Isso nos ajuda a entender melhor seus comportamentos durante a aplicação dos dados, e, assim possibilitar melhor interação com eles.

As particularidades e as características de cada participante somadas aos dados deste quadro informativo nos fornecem também a diversidade de manifestação e de grau de acometimentos dos sintomas dos participantes, o que orienta a utilização da nomenclatura “espectro”. Isso significa que cada um desses participantes com TEA são bem distintos entre si, ainda que apresentem CID iguais (Lelê/ Godzila/ DJ). De acordo com Gomes (2015), essa variedade no perfil das pessoas com TEA tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura.

Os sujeitos dessa pesquisa foram crianças entre 8 e 12 anos, autistas, estudantes de escola regular de rede pública do município de Feira de Santana, e pertencentes à instituição filantrópica APAE, do núcleo do AEE (Atendimento educacional especializado) que possuíam dificuldades de leitura e não sabiam ler.

A partir de conversa com as mães e responsáveis foram autorizadas a realização da pesquisa com estas crianças que têm sua identidade preservada usando nomes que referem-se

às suas preferências, assim descritas: *Lelê* – personagem do desenho *Lelê e linguíça* da Discovery Kids, escolhido por ser um dos desenhos que a participante mais gosta de assistir; *Godzila* – o tema de principal interesse do participante que é apaixonado por dinossauros e Godzila em suas versões; *DJ* – o participante escolheu este nome, pois ele gosta muito de se vestir como DJ, tal como imitá-lo dançando ou cantando; *Pirata* – foi escolhido este nome, pois a sua mãe sinalizou que este é um dos principais temas de interesse dele, que inclusive, também tem o costume de usar a bandana na cabeça em seu dia a dia, o que o deixa com características de um pirata.

Para proceder à pesquisa foram aplicados pré-teste, sequência didática e pós-teste, entre os meses de outubro e dezembro de 2021, logo depois de consentimento de pais e responsáveis ao ler e assinarem o TCLE. Inicialmente, eram sete participantes, porém não houve possibilidade de continuar a sequência com uma, pois a mesma ficou doente. Devido ao curto espaço de tempo para realização da pesquisa foram selecionados quatro (4) dos seis (6) participantes para a análise de dados, que teve como critério de escolha aqueles que apresentaram escala de maior para menor dificuldade em resposta à proposta metodológica aplicada, sendo assim selecionados: DJ, Godzila, Lelê e Pirata. Os dados dos outros dois participantes que apresentaram menor dificuldade não foram utilizados na pesquisa devido a não terem apresentado uma situação diferente das já apresentadas por seus colegas, mas que poderão ser utilizados futuramente para análise e discussão a partir da publicação de artigos científicos.

Antes de iniciar a sequência foi aplicado aos participantes o TALE utilizando termos e imagens mais adequadas às suas idades para melhor entendimento de como as atividades que lhes seriam aplicadas. Ao final foi perguntado se era de livre vontade participar da pesquisa, marcando um X em uma das opções (desenho de emoji indicando a confirmação ou negação). Depois a criança é convidada a assinar com o seu nome o termo - da forma que sabe -, em duas vias, das quais, uma foi entregue a ela, e outra, ficou com a pesquisadora.

Destaco como pesquisadora que é fundamental primar pelo acompanhamento do processo de cada educando, contemplando seu repertório, habilidades e disposição para interagir. É preciso que o educador conheça estes indivíduos além de suas dificuldades e utilize as suas potencialidades como recurso a favor do querer aprender a ler. Este desejo foi muito perceptível na fase da aplicação de toda a coleta de dados (pré-teste, sequência didática, e pós-

teste), pois todos os participantes estavam envolvidos na realização destas propostas de aprendizagem.

4.2) DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE INICIAL

O presente capítulo foi construído a partir dos dados levantados na pesquisa de campo realizada após o processo de qualificação do projeto de investigação. Conforme já sinalizado, a análise dos dados se deu a partir de avaliações e observações em pré-teste, aplicação de sequência didática específica e pós-teste.

Um critério importante desta pesquisa foi a preservação das identidades dos sujeitos entrevistados, tal como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com base nesse procedimento ético, os nomes dos entrevistados foram trocados por Lelê, Godzila, DJ e Pirata, conforme já descritos acima em sessão anterior.

A análise se pautou nas seguintes categorias: A) Sondagem de vogais, B) Sondagem de consoantes; C) Sondagem de relações de emparelhamento, subdividida em cinco subcategorias, a saber: B-C e C-B (relação condicional entre figuras/ palavras impressas, assim como a simetria); C-D (nomeação de palavras impressas); A-B (identificação de figuras); e A-C (identificação de palavras impressas).

No pré e pós-teste foram avaliados os conhecimentos sobre vogais, consoantes e as relações de emparelhamento que permitem a identificação dos níveis de leitura, e, na sequência didática, houve o ensino que possibilitou um maior conhecimento e aprendizagem para os participantes. A pontuação máxima para acerto de vogais, consoantes e relações de emparelhamento foi de 5 pontos de cada, respectivamente, decrescendo a pontuação, a cada erro.

Em cada etapa de avaliação, pré-teste e pós-teste, foi verificado o conhecimento dos participantes sobre as vogais, as consoantes e as relações de emparelhamento multimodelo. A situação de ensino-aprendizagem, por meio de sequência didática, permitiu avaliar, através dessa sequência, as alterações no desempenho da leitura. As habilidades de discriminação entre vogais e consoantes não foram trabalhadas nas sessões de ensino da sequência didática, mas foram avaliadas antes e depois, no intuito de observar possíveis impactos entre as habilidades de consciência linguística, necessárias para a leitura. As atividades estão descritas logo no início de cada sondagem, seguido de respostas dos quatro (4) participantes. Apresentam-se também

algumas observações realizadas pela pesquisadora, que poderá aparecer na transcrição dos diálogos representada pela letra ‘P’.

A) SONDAGEM DE VOGAIS

No pré e pós-teste, para a sondagem das vogais foram realizadas duas propostas de atividades semelhantes, distintas, porém, em relação à frase – a primeira proposta de atividade; e, em relação ao conjunto das vogais, propositalmente fora de ordem – a segunda proposta de atividade:

- Pré-teste: 1) identificar e circular as vogais na frase: FUI NO MERCADO COMPRAR CAFÉ; 2) nomear as vogais na ordem em que aparecem: U – I – O – E – A;
- Pós-teste: 1) identificar e circular as vogais na frase: DE ABÓBORA FAZ MELÃO; 2) nomear as vogais na ordem em que aparecem: E – U – I – O – A.

A seguir, estão descritas a forma como cada participante respondeu às propostas.

o LELÊ

No **pré-teste**, para a primeira proposta Lelê circula cada uma das palavras na frase, ainda que a pesquisadora tenha explicado que deveria ser apenas uma letra (Figura 3).

Figura 3 – Identificando Vogais - Lelê



Fonte: Construção da autora

Lelê identificava as vogais na frase, porém circulava as palavras ou parte delas, e, na segunda atividade, nomeou todas as vogais corretamente. Neste caso, a pesquisadora considera que Lelê identificou as vogais na frase, porém havia dificuldade para ela seccionar a parte – a vogal – no todo, a palavra, observando assim, que se trata de uma dificuldade presente em grande parte dos educandos com TEA. Dessa forma, a pesquisadora, considerou o conhecimento que ela possui, mas observou que esta dificuldade precisava ser trabalhada.

Lelê demonstra certo conhecimento sobre o que são as letras, as sílabas, as palavras, mas apresenta inseguranças nesses conhecimentos, cometendo trocas. Os erros não parecem ser por descuidos, mas por dúvidas nas informações, a resposta também não se caracterizou por divisão em sílabas em cada palavra.

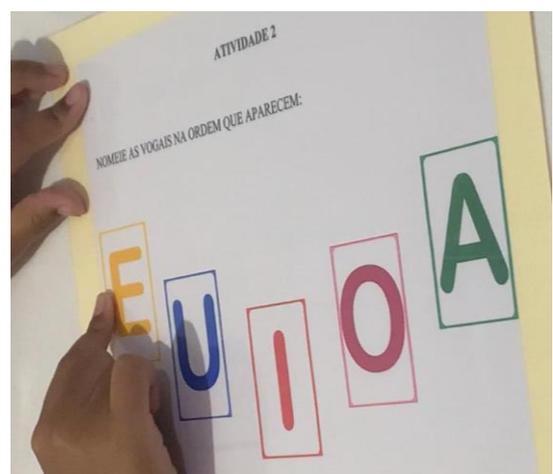
Muitas informações letivas se apresentam na resposta desta estudante, ao ser solicitada que ela destaque as vogais suas respostas remetem aos conceitos de palavras, sílabas, e indicam também inseguranças na separação silábica.

No **pós-teste**, a pesquisadora solicita que Lelê marque um X nas vogais da frase, ao que Lelê circula a palavra ‘DE’ (Figura 4. 1). A pesquisadora explica mais uma vez à participante que é apenas a vogal, e pergunta qual das duas letras é a vogal. Lelê responde que não consegue se lembrar. Então, a pesquisadora pede para ela ler as vogais que estão no rol de vogais (Figura 4.2).

Figura 4 – Atividade sobre as vogais



1- Circulando vogais na frase – Pós-teste



2 - Leitura das vogais – Pós-teste

A participante lê e identifica todas. Em seguida, solicita à participante, novamente que circule as vogais que encontrar na frase. Inicialmente, Lelê circula as vogais que encontra: A – na palavra ABÓBORA; E/ O – na palavra MELÃO.

Mas, logo depois, circula todas as letras das palavras na frase (Figura 4. 1). Como já havia explicado que eram apenas as vogais, não coube mais intervenção no pós-teste. Na segunda atividade, que consiste na leitura das vogais no fichário. Lelê identifica e realiza a leitura das vogais com facilidade (Figura 4.2).

Observa-se que no pós-teste, Lelê já começa a identificar as vogais na frase, separando as partes no todo, algo que ela havia demonstrado dificuldade no pré-teste, ainda que agora, no pós-teste, tenha circulado também as consoantes e uma palavra da frase ('DE').

○ **GODZILA**

No **pré-teste** Godzila circulou as duas palavras por inteiro FUI/ COMPRAR, ainda que a pesquisadora tenha explicado que seria apenas uma letra (Figura 5). Na sequência, na atividade para leitura das vogais, ele assim identifica-as prontamente. Percebe-se que, a identificação das letras isoladas é um percurso que ele realiza com maior facilidade do que no contexto de frases, mesmo extraídas de um gênero textual oral conhecido para ele (cantiga de roda).

Figura 5 - Circulando as vogais - Godzila - Pré-teste



Fonte: Construção da autora

No **pós-teste** a pesquisadora entrega a atividade e solicita ao participante que marque um X nas vogais que encontrar na frase 'DE ABÓBORA FAZ MELÃO', seguido da pintura das letras marcadas no rol de vogais. E, Godzila identifica e marca um X, nas seguintes vogais:

Na segunda proposta, ao apresentar a atividade para leitura das vogais que se apresentam de forma não ordenada, para a letra ‘U’, ele lê ‘O’ de ovo, depois menciona que é a letra ‘U’ de uva. Para a vogal ‘I’, DJ diz que não sabe. A P insiste perguntando-lhe como se chama a letra, mas DJ diz que não sabe. P então pede para que ele mencione o nome da letra como sabe, sem medo. DJ, então, diz que é de igreja, e a P parabeniza-o dizendo “muito bem!”. Na sequência, ele identifica e lê ‘O’ de ovo. Para a vogal ‘E’, ele chama-a de ‘U’.

A Pesquisadora intervém e explica-lhe que a vogal ‘U’ já fora mencionada anteriormente. Ao insistir em perguntar o nome da vogal, DJ diz que é ‘E’ de elefante. Ao perguntar o nome da vogal ‘A’, o participante, mais uma vez diz que não sabe, e a P pede que ele tente lembrar o som e uma palavra correspondente a referida vogal. Ele então pergunta se está gravando, depois abaixa a cabeça apoiando a testa no braço que está sobre a mesa, expressando cansaço e frustração por não conseguir identificar a vogal ‘A’. Então, rapidamente levanta a cabeça e responde que não sabe. Percebe-se neste momento, o seu envolvimento emocional diante do desafio, o que lhe gera tensão, curiosidade e ansiedade somada à vontade de acertar, frustração, seguido de dispersão.

A P insiste mais uma vez dizendo-lhe que é fácil e explica-lhe que é uma letra que tem no nome dele. DJ começa a dizer as letras do seu nome até chegar à vogal ‘A’: “P – E – U”. A pesquisadora explica-lhe que não são essas e lê com ele as quatro vogais que já identificou: U – I – O – E. Quando a pesquisadora posiciona a caneta em cima da vogal ‘A’, ele identifica-a como ‘I’. A P explica que não é. Ele então, exprime em tom de desânimo e fala: “ahhh”. A pesquisadora então diz: “é essa letra, esse som... ‘A’”. DJ diz: “A de - - -”, referindo-se a uma das letras que está presente em seu nome. A P explica-lhe que é: “A de amor, A de abelha, A de avião”. DJ demonstra muita dificuldade na identificação das vogais, tal como, identificar o som de cada uma delas, para fazer relação som-grafia, ao tempo que indica conhecê-las isoladamente.

No **pós-teste**, a pesquisadora explica a proposta de atividade e que deverá marcar um X nas vogais da frase. DJ diz: “não sei!”. DJ pergunta à pesquisadora qual são as vogais que tem que circular: “é essa?”, ao que, a pesquisadora explica que ele deverá circular aquelas que ele acha que são vogais, e que pode marcar sem medo. O participante inicia marcando um X na letra ‘O’ do rol de vogais. Quando a pesquisadora lhe explica que precisa marcar na frase acima, ele diz: “ahhh, me confundi!”. Ele então identifica e circula, as duas vogais ‘O’ na palavra ABÓBORA; e a outra vogal ‘O’ – na palavra MELÃO. A pesquisadora pergunta: “você circulou qual vogal?”. Dj responde prontamente: “O”. A pesquisadora lhe parabeniza!

P: tem mais outras vogais aqui? (apontando para a frase)

DJ: ahhh, agora entendi!

P: circula!

Em seguida, ele circula: ‘E’ nas palavras ‘DE’ e ‘MELÃO’; ‘A’ na palavra ‘ABÓBORA’ – as duas; ‘A’ nas palavras ‘FAZ’ e ‘MELÃO’. Então, a pesquisadora pergunta: “tem mais vogal?”. E DJ responde que sim, circulando as letras ‘B’ da palavra ‘ABÓBORA’ (Figura 8.1).

Esta intervenção chama a atenção e serve como exemplo para o objetivo do educador que não deve ser de ensinar a resposta, mas fazer perguntas que ajudem o estudante a perceber suas trocas, rever ou confirmar seus conceitos e hipóteses. A intervenção em cada atividade solicitada não deve apenas treinar, ensinar por repetição, mas provocar a percepção de detalhes, de contradições levando à descobertas. Outra importante função para o educador é descobrir ao que eles estão considerando quando respondem cada solicitação.

Na segunda atividade – leitura das vogais no fichário – DJ identifica assim as vogais que aparecem nesta ordem: letra E - “O de elefante”; letra U – “U de uva”; letra I - “E de igreja”; letra O – “O de ovo”; e para a letra A, DJ diz que não sabe (Figura 8. 2)

Figura 8 – Atividade sobre as vogais – Pós-teste - DJ



1 - Circulando vogais na frase



2 - Leitura de vogais

Fonte: Construção da autora

Percebe-se em DJ o forte desejo em acertar as vogais identificando-as na frase, e para isso, ele utiliza as tentativas de associar a letra ao som correspondente, ainda que não faça de forma totalmente correta a relação som-grafia, mas ele já utiliza este recurso de decodificação alfabética.

○ **PIRATA**

Nesta primeira atividade a pesquisadora pede à Pirata para circular as vogais na frase “FUI NO MERCADO COMPRAR CAFÉ”, ao que, Pirata circula as vogais que encontra em cada palavra da frase, mencionando o nome de cada uma delas, com muita rapidez e atenção. Observa-se que há em Pirata uma maior percepção das partes em relação ao todo, fazendo inclusive, discriminação visual e observação dos detalhes, respondendo positivamente à consigna solicitada pela pesquisadora. É perceptível que Pirata já consegue distinguir o que é vogal de consoantes e identifica-as com facilidade. Assim ele circula as vogais: na palavra ‘FUI’, circula ‘U’ e ‘I’; na palavra ‘NO’ – ‘O’; na palavra ‘MERCADO’ – ‘E’ – ‘A’; na palavra ‘COMPRAR’ – ‘O’ – ‘A’; na palavra ‘CAFÉ’ – ‘A’ (Figura 9). Desta forma, infere-se que o participante realizou a proposta de forma correta, mesmo não circulando as demais vogais que se encontravam nas palavras, como ‘O’, em ‘MERCADO’; e, ‘E’, em ‘CAFÉ’. Percebe-se que na decodificação das palavras já entende as relações de som-grafia.

Figura 9 - Identificando vogais na frase - Pré-teste - Pirata



Fonte: Construção da autora

Na sequência, ao apresentar a atividade para leitura das vogais que se apresentam de forma não sequenciada, ele identifica-as e as lê prontamente na ordem que aparece: ‘U – I – E – O – A’. Observa-se que Pirata conhece todas as vogais.

No **pós-teste** a pesquisadora entrega uma atividade e solicita ao participante que marque um X nas vogais que encontrar na frase ‘DE ABÓBORA FAZ MELÃO’. Neste momento, a pesquisadora passa o dedo em cima da frase, lendo-a. E, Pirata pergunta: “na vogal ‘E’? A pesquisadora, então, responde-lhe dizendo: “você marca onde achar que é a vogal!”. E, Pirata

marca um X, na letra 'E', e se questiona: "'X' no 'E'?". Percebe-se neste momento de intervenção, seu questionamento, pois para ele não fazia sentido marcar uma letra utilizando outra. Isto nos leva a termos um maior cuidado quanto às consignas e pedidos que fazemos no momento de mediação de atividades, pois poderá facilitar o entendimento ou não do educando com TEA.

Este exemplo serve de modelo para revisão das ações do mediador durante as intervenções, pois ao reavaliar esta proposta de atividade de como poderia ser mais objetiva quanto à mediação, seguiria a proposta de circular as vogais ou pintá-las, ao invés de marcar um X, tornando mais claras e objetivas as informações que havia na atividade, e suas consignas, e assim, contribuir para maior fluidez na coleta de dados. A pesquisadora pergunta se tem mais alguma vogal e ele responde afirmativamente. E marca todas as vogais que encontra na frase (Figura 10). Na segunda atividade a pesquisadora solicita ao participante que faça a leitura das vogais no fichário. Pirata identifica e realiza a leitura das vogais com muita facilidade.

Figura 10 - Identificando vogais na frase - Pós-teste - Pirata



Fonte: Construção da autora

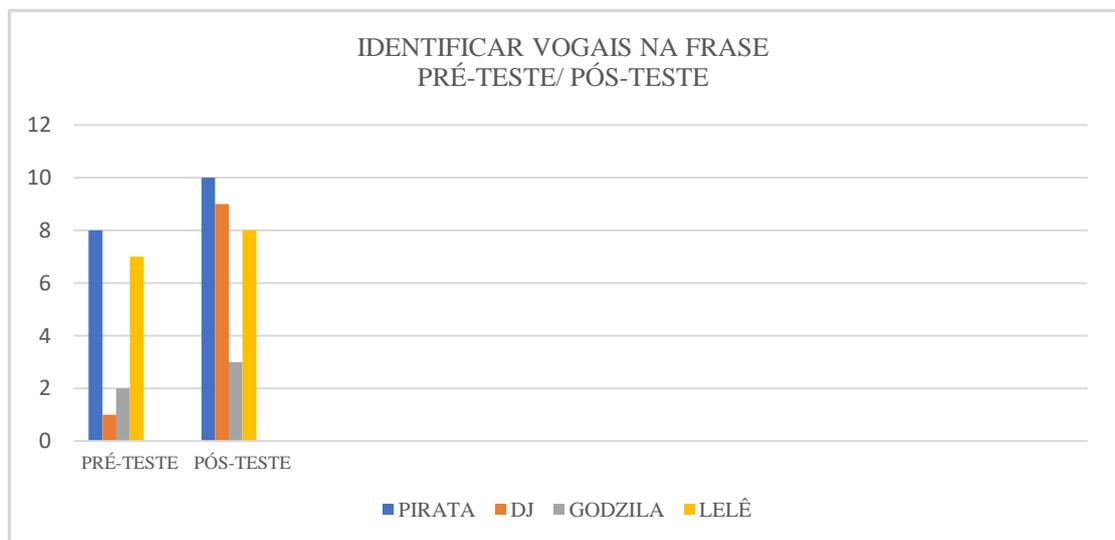
A partir desta sondagem para as vogais, no pré e pós-teste, dos 4 participantes, pode-se inferir que:

- ✓ No pré-teste, 2 participantes (Lelê/ Godzila) identificam todas as vogais, porém apresentam dificuldades em relação a partes/ todo (identificar e circular as vogais das palavras numa frase); já no pós-teste, Lelê e Godzila, passam a identificar as vogais na frase, algo que eles haviam demonstrado maior dificuldade no pré-teste;

- ✓ No pré e pós-teste, 3 participantes (Lelê/ Godzila/ Pirata) identificam com facilidade as vogais, quando se apresentam de forma isolada, sem estar em uma frase, mesmo de forma não sequenciada;
- ✓ No pré-teste, 1 participante (DJ) apresenta muita dificuldade para identificar as vogais na frase. Já no pós-teste, ele apresenta maior avanço na realização desta proposta de atividade, porém, na atividade de leitura das vogais de forma isolada e não sequenciada Dj apresenta ainda muita dificuldade;
- ✓ 1 participante (Pirata) realizou de forma acertada todas as propostas de atividades.

Quanto ao desempenho dos participantes para sondagem de vogais para o teste de identificar vogais na frase, tem-se o gráfico abaixo (Gráfico 1) com a pontuação de cada um. Foi considerado para cada vogal identificada na frase de forma correta, e realizando a consigna solicitada, 1 ponto. Os erros não eram computados.

Gráfico 1: Identificando vogais na frase



Observa-se que houve uma melhora significativa quanto ao desempenho dos participantes para identificar as vogais na frase. Os participantes aumentaram de forma positiva os acertos quando comparados cada um consigo mesmo, e deles em relação ao próprio grupo, no pré-teste e pós-teste.

Fica claro a importância de se trabalhar com as habilidades prévias para a leitura, pois estas bases não haviam sido consolidadas, apenas um (1) dos quatro (4) participantes possuía domínio do uso e reconhecimento das vogais.

B) SONDAGEM DE CONSOANTES

No pré e pós-teste, para a sondagem das consoantes foram realizadas duas propostas de atividades semelhantes:

- Pré-teste: 1) bingo das consoantes que mais aparecem na canção: C – F – M – P – S;
- Pós-teste: 2) Identificar a letra inicial das partes da canção ‘De abóbora faz melão’: C – D – J – P – R⁷.

A seguir, estão descritas a forma como cada participante respondeu às propostas.

○ LELÊ

No **pré-teste**, na atividade do bingo de consoantes (Figura 11), a pesquisadora menciona as consoantes, e ela identifica prontamente as letras: C – M – H – P – K – V – B. Para a letra ‘F’ marca a letra ‘Q’. A pesquisadora acredita que ocorreu uma troca na identificação das letras, pois são sons parecidos, mesmo a pesquisadora mencionando os sons das letras de forma pausada e alta.

Figura 11 - Bingo das Consoantes - Pré-teste - Lelê



Fonte: Construção da autora

⁷ Foram selecionadas cinco consoantes (C/ D/ J/ P/ R) dentre aquelas que mais aparecem na canção ‘De abóbora faz melão’. É proposto na atividade para identificação das consoantes, a partir de cartões com imagens e três letras, das quais, o participante deverá colocar o pregador naquela letra em que o som inicial corresponde ao nome da imagem. As imagens e palavras a serem usadas nesta sondagem são: CASA, DANÇA, JUQUINHA, PULA, RODA.

É interessante observar, a partir desta situação supracitada, a correção em percurso da pesquisadora mediadora que passa a mencionar as letras na forma como se podem apresentar, por exemplo, solicita que marque um X na letra “ésse” ou ‘si’ (letra ‘S’), ao que a participante, rapidamente identifica o som e relaciona à grafia, mencionando “ésse” e marca um X na letra ‘S’. E agora, oportuniza mais uma vez que identifique a letra ‘F’, ditando ‘éfe’ e ‘fê’. Lelê, rapidamente identifica e marca a letra ‘F’ (Figura 11).

Isso então, denota que determinados vocábulos lhes são mais conhecidos, mesmo não havendo correspondência som-grafia quando se trata da consciência fonológica. Para a marcação das letras ‘V’ e ‘B’, que possuem vocábulos parecidos, a P deu alguns exemplos a fim de facilitar a identificação das letras: “V de vaca; V de vovô; B de bola; B de banho; B de boneca”.

No **pós-teste**, a pesquisadora coloca os cartões na mesa, apresentando-os e perguntando com qual letra começa o nome de cada figura. Lelê identifica como letras iniciais dos nomes das figuras da seguinte forma: CASA – C; DANÇA – E; JUQUINHA – J; PULA – A; RODA – B (Figura 12). Ou seja, apenas as palavras ‘CASA’ e ‘JUQUINHA’, Lelê consegue identificar as suas letras iniciais.

Figura 12- Identificando letras iniciais dos nomes das figuras - Pós-teste -



Fonte: Construção da autora

Observa-se que, Lelê, falou espontaneamente o nome das letras que achava serem as letras iniciais correspondentes aos nomes das imagens e colocava os pregadores na mesma posição, ou seja, marcava as letras que estavam na coluna central da ficha. Nesta situação não foi possível identificar se utilizou a estratégia da relação som-grafia ou de memória gráfica e visual.

Ela identifica as consoantes ditadas, porém ainda não está completamente desenvolvida a habilidade da relação som-grafia para identificação do som inicial das palavras.

○ **GODZILA**

No pré-teste Godzila identificou as consoantes ditadas pela pesquisadora. Houve, porém, a necessidade de ser auxiliado, em alguns momentos, e mencionar nomes de objetos que se iniciavam com as letras ditadas, em outros, variando a pronúncia das letras para facilitar o seu entendimento. Conforme diálogo descrito abaixo, um trecho da mediação:

P: Marque um X nas letras que a pró falar, tá bom? Marque um X na letra ‘C’

Godzila: letra ‘cê’... (ele repete o som da letra e marca-a)

P: letra ‘si’... Cadê a letra ‘si’?... (e o participante repete o som da letra, aponta com o lápis para a letra ‘I’, mas a pesquisadora reformula a pergunta com outro nome da mesma letra). Cadê a letra ‘si’ ou ‘ésse’?

Godzila: ‘ésse’.... (Ele direciona o lápis para a letra ‘S’, e marca-a na cartela de bingo).

P: onde está a letra ‘fê’? (Ele não encontra, então a pesquisadora pergunta onde está a letra ‘éfe’, ao que demora ainda para achar, apontando o lápis aleatoriamente para outras letras, esperando a confirmação da pesquisadora, que agora dá algumas pistas como: ‘F’ de faca, ao que, ele identifica e marca-a com um X)

Percebe-se que, Godzila identificou as consoantes ditadas (Figura 13), mas necessitou de mediação da pesquisadora para realizar a proposta solicitada. Observou-se também que, quando se muda a nomenclatura da letra ele então reconhece mais rapidamente, como registrado acima, nas letras, ‘S’ e ‘F’.

Figura 13 - Bingo das consoantes - Pré-teste - Godzila

BINGO DAS CONSOANTES				
A	C	H	M	K
S	Q	E	V	P
U	F	B	I	O

Fonte: Construção da autora

No **pós-teste**, a pesquisadora coloca na mesa fichas de cartões que possuem uma imagem e três letras (Figura 14.1). Ao apresentá-las, pergunta com qual letra começa o nome

de cada figura. Godzila identifica as letras iniciais dos nomes das figuras da seguinte forma: CASA – C; RODA – U; JUQUINHA – O; PULA – S; DANÇA – E. Ou seja, apenas na palavra ‘CASA’ Godzila consegue identificar a sua letra inicial. A partir do diálogo de mediação abaixo, podemos inferir outras observações:

Pró: a pró agora vai pedir pra você colocar o pregador na letra que começa o nome da imagem. Casa começa com qual letra? Qual a letra de casa? (a pesquisadora coloca na mesa para o participante a ficha de imagem com pregador) (Figura 14.1)

Godzila: ‘ca...sa’ (ele menciona as sílabas pausadamente e coloca o pregador na letra ‘C’). (Figura 14.2)

Pró: muito bem! Agora coloca esse aqui (a pesquisadora coloca na mesa para o participante a ficha de imagem com pregador) ...qual é a letra de ‘roda’?

Godzila: ‘ró... U’ (e marca a letra ‘U’ com o pregador). (Figura 14.3)

conseguiu fazer a relação som-grafia.

Figura 14 – Identificando as iniciais dos nomes das figuras - Pós-teste - Godzila



1. Situação inicial



2. Letra inicial de 'CASA'



3. Letra inicial de 'RODA'

Fonte: Construção da autora

Pró: agora a letra de Juquinha. Coloca aí para a pró! (a pesquisadora coloca na mesa para o participante a ficha de imagem com pregador)

Godzila: ‘Ju... O’ (e coloca o pregador na letra ‘O’) (Figura 14.4)

Pró: agora ‘PULA’, qual é a letra de ‘pula’? Coloca aí para a pró! (a pesquisadora coloca na mesa para o participante a ficha de imagem com pregador)

Godzila: ‘pu...ésse’ (e coloca o pregador na letra ‘S’) (Figura 14.5)

Pró: qual é a letra de ‘dança’? (a pesquisadora coloca na mesa a ficha de cartão com o pregador)

Godzila: (ele menciona pausadamente): ‘dan...ça...É’ (e coloca o pregador na letra ‘E’). (Figura 14.6)



4. Letra inicial de
'JUQUINHA'



5. Letra inicial de
'PULA'



6. Letra inicial de
'DANÇA'

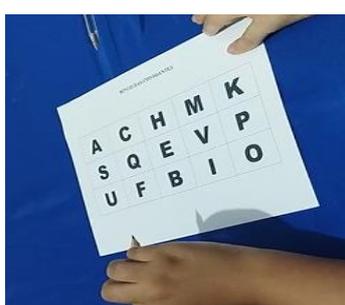
Fonte: Construção da autora

Observa-se que, Godzila falou espontaneamente o nome das letras que acreditava serem as letras iniciais correspondentes aos nomes das imagens, porém destaca-se que ele sempre mencionava as sílabas das palavras na tentativa de marcar a letra correspondente.

○ **DJ**

No **pré-teste**, a pesquisadora propõe à DJ a atividade do bingo de consoantes, em que ele marcará com um X as letras ditadas pela pesquisadora (Figura 15.1).

Figura 15 – Atividades sobre as consoantes - Pré-teste – DJ



1. Situação inicial



2. Cartela: Bingo das consoantes

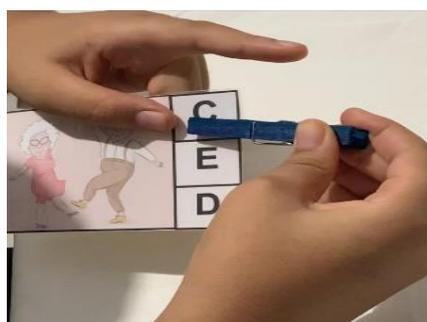
Fonte: Construção da autora

Para a letra ditada 'C', ele diz que não sabe, e a P diz que ele pode marcar sem medo, e que a P não vai dizer que está errado, pois irá ajudar-lhe. Ele então, marca a letra 'H'. A P pede que encontre e marque a letra 'M' de mamãe. DJ marca a letra 'A' na cartela do bingo. É pedido também que marque a letra 'P' de pia, de pipa, de papagaio, de papai, ao que ele marca a letra

‘O’. Também é pedido que marque a letra ‘V’ de vaca, de vovô, de veloz, de vassoura. Ele então, direciona o lápis na letra ‘P’ pedindo confirmação à pesquisadora, ao que ela lhe responde que ele deve marcar a que ele acha que é. Ao pedir para marcar a letra ‘H’, ele marca a letra ‘U’. Também é pedido que marque a letra ‘F’ de feijão, de faca. Ele então passeia com o lápis em algumas letras da cartela e encosta a mão na cabeça e desanimado diz que não sabe. A P anima-lhe dizendo que não precisa ter medo e é só marcar aquela letra que ele considera que é a certa. Ele então, marca a letra ‘H’. DJ erra todas as letras solicitadas para marcar na cartela do bingo (Figura 15.2).

No **pós-teste**, a P coloca os cartões de imagens com letras na mesa (Figura 16), apresentando-os e perguntando com qual letra começa o nome de cada figura. DJ identifica como letras iniciais dos nomes das figuras da seguinte forma: DANÇA – C (Figura 16.1); JUQUINHA – J (Figura 16.2); PULA – P (Figura 16.3); RODA – R (Figura 16.4); CASA – D (Figura 16.5).

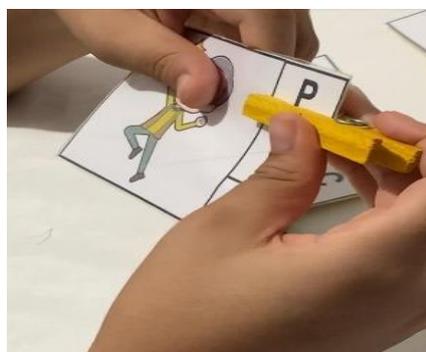
Figura 16 - Identificando as letras iniciais – Pós-teste - DJ



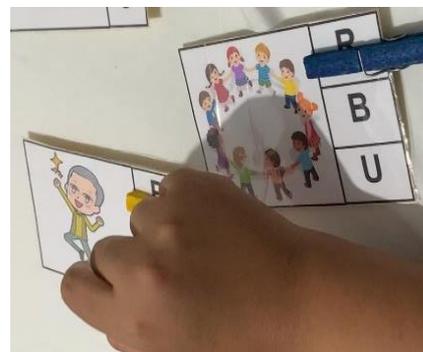
1. Letra inicial de ‘DANÇA’



2. Letra inicial de ‘JUQUINHA’



3. Letra inicial de ‘PULA’



4. Letra inicial de ‘RODA’



5. Letra inicial de 'CASA'

Fonte: Construção da autora

É interessante notar que, DJ acerta 3 das 5 letras iniciais que se referem ao nome das imagens, porém isto acontece porque lhe acha pertinente marcar aquelas letras, de forma aleatória, e não por fazer relação som-grafia, o que é observado nos diálogos abaixo:

P: coloca para pró, o pregador na letra que começa a palavra dança. (DJ, então coloca na letra C) (Figura 16.1)

P: por que você acha que essa letra é de dança?

DJ: porque sim!

P: você sabe o nome dessa letra?

DJ: não!

P: Juquinha começa com qual letra? (DJ coloca o pregador na letra 'J' – Figura 16.2) Como é o nome dessa letra que você marcou?

DJ: não sei!

P: é a letra 'ji' ou 'jota' de 'Juquinha' (a pesquisadora lhe informa)

P: 'pula' começa com qual letra? Coloca o pregador para a pró! (DJ coloca o pregador na letra 'P' – Figura 16.3)

P: que letra é essa?

DJ: 'A'!

P: você ouve essa letra quando fala pula?

DJ: sim!

P: coloca aí para a pró, 'roda'.... que letra é 'roda'? (a pesquisadora entrega a ele outra ficha de imagem e ele coloca o pregador na letra 'R') (Figura 16.4)

P: por que você acha que essa é a letra de 'roda'?

DJ: porque sim!

A partir deste diálogo, observa-se que DJ apresenta muita dificuldade para identificação das letras e seus sons.

○ **PIRATA**

No **pré-teste**, com a atividade – bingo de consoantes –, a pesquisadora menciona os nomes de algumas destas letras, e ele identifica prontamente, marcando um X em todas aquelas ditadas: C – M – F – Q – P – B – V – S – K. É preciso destacar que, nesta atividade, a pesquisadora menciona, novamente, os vocábulos das letras com suas pronúncias distintas para que Pirata as identifique de acordo com sua maior familiaridade para o nome destas letras: “ême ou mê (para a letra ‘M’); êfe ou fê (para a letra ‘F’); êsse ou sí” (para a letra ‘S’) (Figura 17).

Figura 17 - Bingo das consoantes - Pré-teste - Pirata



Fonte: Construção da autora

No **pós-teste** (Figura 18), Pirata identifica como letras iniciais dos nomes das imagens da seguinte forma: CASA – C (Figura 18.1); DANÇA – D (Figura 18.1); JUQUINHA – J (Figura 18.2); PULA – P; RODA – R.

Figura 18 - Identificando letras iniciais – Pós-teste - Pirata



1. Letra inicial de ‘DANÇA’ e
‘CASA’



2. Letra inicial de ‘JUQUINHA’

Fonte: Construção da autora

Observou-se que, ao ser questionado pela pesquisadora como ele sabia aquelas letras iniciais dos nomes das imagens que marcava com os pregadores, Pirata justificava a sua identificação relacionando à sua funcionalidade ou contexto de uso pessoal que está registrado em um trecho do diálogo abaixo. Não foi observado, nesta proposta de atividade, Pirata fazendo relação som-grafia em sua leitura oral, por exemplo. Ainda assim, ele acertou a marcação de todas as letras.

P: dança começa com que letra? (a pesquisadora entrega a ele uma ficha de imagem e o pregador)

Pirata: ‘D’ (e coloca o pregador na letra ‘d’) (Figura 18.1)

P: muito bem! Como você sabe que ‘dança’ começa com a letra ‘d’?

Pirata: *eu danço como o cozinheiro dançou!*

P: onde tem a letra de ‘casa’.... começa com qual letra? (a pesquisadora entrega a ele uma ficha de imagem e o pregador)

Pirata: ‘C’! (e coloca o pregador na letra ‘C’) (Figura 18.1)

P: muito bem, ‘C’ de casa! Como você sabe que casa começa com a letra ‘C’?

Pirata: *eu moro na casa!*

P: mas você ouve o som da letra de ‘casa’?

Pirata: ah, é sim!

P: ‘vá na casa de seu Juquinha’. ‘Juquinha’ começa com qual letra? (a pesquisadora entrega a ele uma ficha de imagem e o pregador)

Pirata: ‘jota’ (e coloca o pregador na letra ‘J’ – Figura 18.2)

P: muito bem! Como você sabe que ‘Juquinha’ começa com ‘jota’?

Pirata: *é um cozinheiro!*

A partir desta sondagem para as consoantes, no pré e pós-teste, dos 4 participantes, pode-se inferir que:

- ✓ No pré-teste, 2 participantes (Lelê/ Godzila) identificam todas as consoantes ditadas. Já no pós-teste, apresentam dificuldades para identificar o som inicial dos nomes das imagens e fazer relação som-grafia;
- ✓ No pré-teste, 3 participantes (Lelê/ Godzila/ Pirata) já identificam as consoantes;
- ✓ No pré-teste, 1 participante (DJ) apresenta muita dificuldade para identificar as consoantes no bingo. E no pós-teste, Dj apresenta ainda muita dificuldade;
- ✓ 1 participante (Pirata) realizou de forma acertada todas as propostas de atividades.

A partir das duas propostas de atividades realizadas observa-se que: 2 participantes (Lelê/ Godzila) identificam as consoantes ditadas, porém ainda não está completamente desenvolvida a habilidade da relação som-grafia para identificação do som inicial das palavras; 1 participante (DJ) apresenta muita dificuldade na identificação das consoantes e para fazer relação som-grafia; e, 1 participante (Pirata) se encontra bem desenvolvido quanto a habilidade de decodificação alfabética, mas ainda não é possível saber, através destas atividades se ele já utiliza a estratégia da relação som-grafia para identificação das palavras, ou se deve à memória gráfica.

Nesta sondagem, ao ser observado que, de modo geral, a maioria dos participantes teve facilidade para identificar as consoantes na cartela do bingo, porém houve maior dificuldade para identificarem as iniciais dos nomes das figuras, se faz necessário avaliar, nesta segunda atividade, como estratégia de sondagem de consoantes se foi adequada para os participantes com TEA, no sentido de facilitar a sua compreensão na atividade proposta. Considera-se, pois mais um exemplo de revisão quanto ao cuidado em selecionar atividades mais adequadas a estes educandos que favoreçam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades ponderando as suas particularidades.

C) SONDAGEM RELAÇÕES DE PAREAMENTO

No pré e pós-teste, para a sondagem das relações de emparelhamento foram realizadas duas propostas de atividades semelhantes:

- Pré-teste: 1) Foram avaliadas as relações A-B (identificação de figuras); e A-C (identificação de palavras impressas); B-C e C-B (relação condicional entre figuras/palavras impressas, assim como a simetria); e, C-D (nomeação de palavras impressas). Para estas relações foram utilizadas figuras correspondentes às partes da canção ‘A formiguinha’ e suas respectivas palavras escritas com letras bastão: FORMIGA/ CAFÉ/ PÉ.
- Pós-teste: 2) Foram utilizadas para esta etapa da avaliação as mesmas relações do pré-teste, porém utilizou-se fichas de imagens correspondentes às partes da canção ‘De abóbora faz melão’ e suas respectivas palavras: ABÓBORA/ DOCE/ MELANCIA.

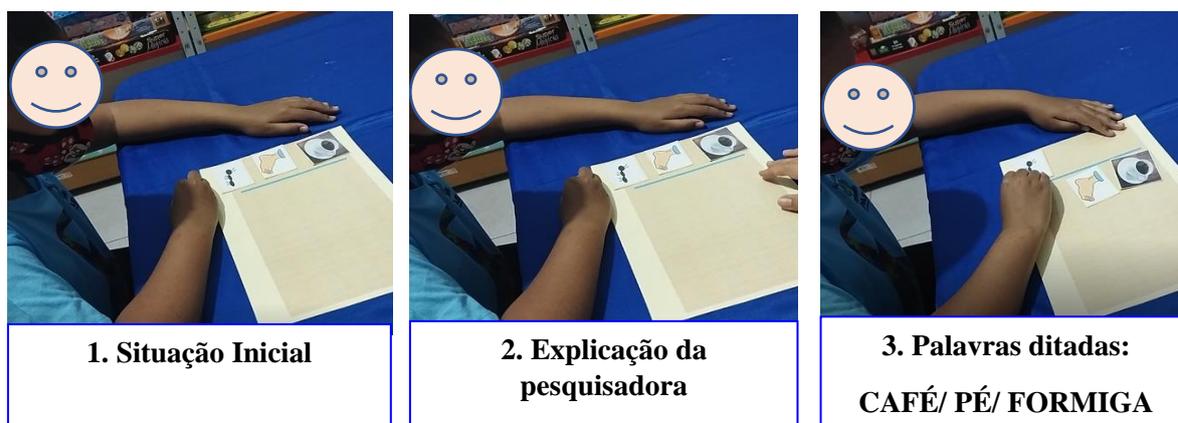
A seguir, estão descritas a forma como cada participante respondeu às propostas.

○ **LELÊ**

1) A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas)

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora coloca na mesa um fichário para Lelê, com as fichas de imagens dispostas verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA (Figura 19). E explica-lhe que, a pró⁸ falará o nome da imagem e, Lelê deverá pegar a ficha de imagem correspondente e colocar no lado direito do fichário (Figura 19.1). Lelê identifica todas facilmente (Figura 19.3), porém ressalta-se que a professora pesquisadora ditou as palavras na ordem em que se encontravam as fichas, servindo como exemplo para próximas situações de ensino a verificação da ordem em que forem ditadas as palavras, e assim, obter maior percepção da identificação feita pelo estudante, e melhor avaliação para as respostas.

Figura 19 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) - PRÉ-TESTE - Lelê



Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza no fichário as fichas de imagens dispondo-as verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE (Figura 20.1). E explica à Lelê que, a pró falará o nome da imagem e, ela deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário. Lelê identifica todas facilmente: ABÓBORA (Figura 20.2) / MELANCIA (Figura 20.3) / DOCE (Figura 20.4). Como a professora pesquisadora ditou fora de ordem, pode-se concluir pelo acerto da estudante.

⁸ A pesquisadora é também a professora destes participantes, então para favorecer um momento de maior intimidade e confiança, utiliza-se o termo 'pró', transmitindo um acolhimento por ser alguém conhecido, e assim reduzir possíveis situações de estranhamento ou ansiedade.

Figura 20 - A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) - PÓS-TESTE - Lelê

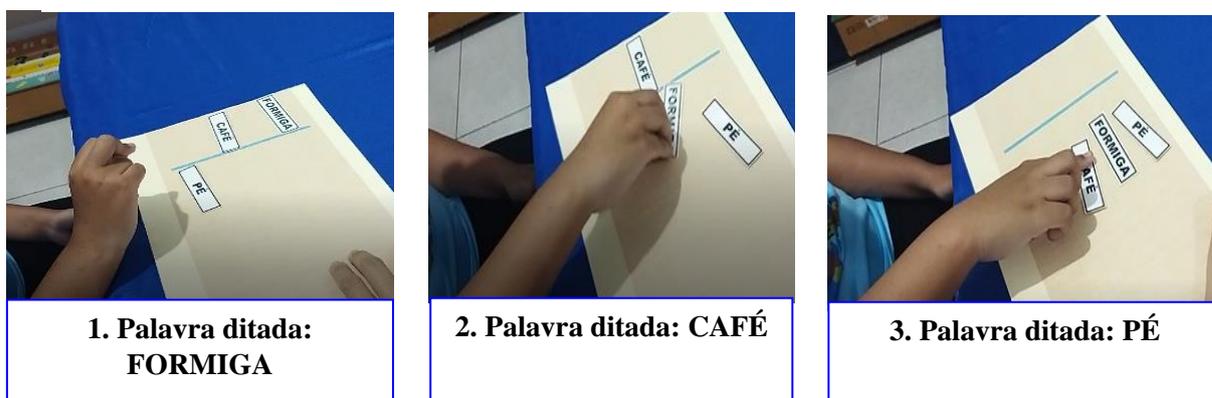


Fonte: Construção da autora

2) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada

Pré-teste: Para a palavra ditada ‘FORMIGA’, Lelê pega a ficha de palavra ‘PÉ’ (Figura 21.1). Para a palavra ditada ‘CAFÉ’, Lelê pega a palavra ‘FORMIGA’ (Figura 21.2). E para a palavra ditada ‘PÉ’, ela pega a palavra ‘CAFÉ’ (Figura 21.3). Observou-se que não houve tentativas da participante em soletrar ou ler as fichas de palavras para então fazer relação som-grafia, sendo assim pegou as fichas de palavras sem fazer essa correspondência. Observa-se que a participante realizou os mesmos movimentos lineares da primeira relação (A-B), colocando as fichas de palavras uma embaixo da outra. Para esta segunda relação (A-C), Lelê errou todas.

Figura 21 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –
PRÉ-TESTE - Lelê



Fonte: Construção da autora

Pós-teste: A primeira palavra ditada é ‘DOCE’, ao que, no primeiro momento, Lelê diz que não consegue se lembrar, mas, em seguida, ela logo identifica (Figura 22.2). Depois a pesquisadora prossegue ditando as outras palavras, que assim são descritas no diálogo abaixo:

P: agora a palavra ‘ABÓBORA’.

(Lelê passa a mão sobre a palavra MELANCIA, no intuito de pegá-la, porém, descarta essa intenção e, rapidamente, decide por pegar a última palavra no lado esquerdo do fichário – ABÓBORA – e pegando-a coloca no lado direito do fichário), e responde “aqui!” (Figura 22.3)

P: como você sabe que aí é abóbora?

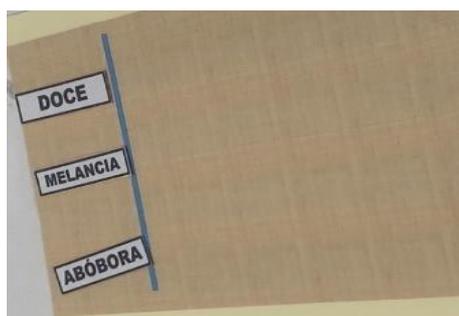
Lelê: porque é A de abóbora

P: agora pega a palavra MELANCIA

Lelê: aqui! (E pega a ficha de palavra com o nome MELANCIA – Figura 22.4)

Figura 22 - A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –

PÓS-TESTE - Lelê



1. Situação inicial



2. Palavra ditada: DOCE



3. Palavra ditada: ABÓBORA



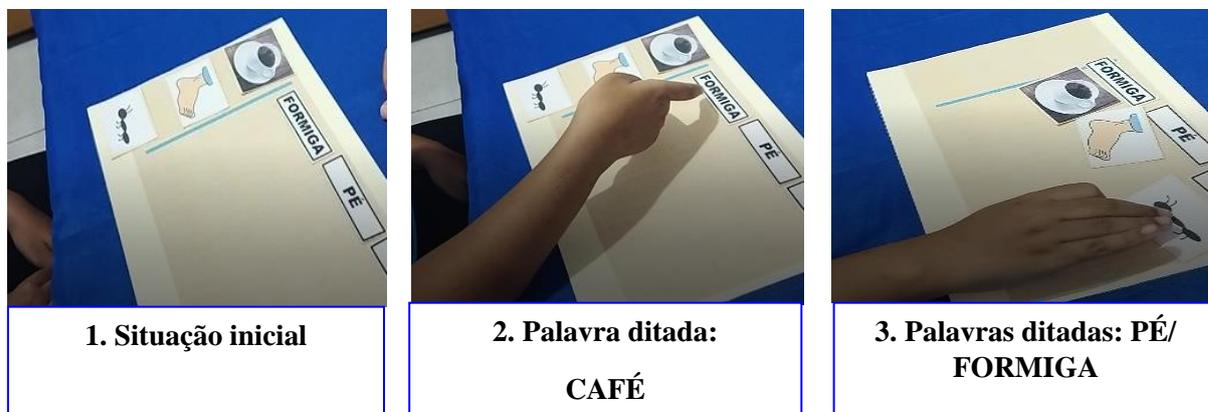
4. Palavra ditada: MELANCIA

Percebe-se que Lelê já está no estágio de leitura bem desenvolvido de relação som-grafia das letras iniciais das palavras e começa a fazer essa associação. Nesta relação, Lelê acertou todas.

3) B – C - Figura parear com palavra

Pré-teste: Para esta relação a pesquisadora coloca as fichas de imagens no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras, no lado direito, uma ao lado da outra (Figura 23.1). Depois, explica a Lelê que ela vai colocar a figura embaixo de cada palavra que será ditada pela pesquisadora. Para a palavra ditada ‘CAFÉ’, Lelê pareou a imagem ‘CAFÉ’ à palavra ‘FORMIGA’ (Figura 23.2). Para a palavra ditada ‘PÉ’, ela fez correspondência da sua imagem – ‘PÉ’ – à sua respectiva palavra (Figura 23.3). Para a palavra ditada ‘FORMIGA’, ela pareou a imagem ‘FORMIGA’, à palavra ‘CAFÉ’ (Figura 23.3). Lelê acertou apenas 1 item da relação de pareamento.

Figura 23 - B – C – Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - Lelê



Fonte: Construção da autora

Observa-se que Lelê não realiza a leitura em voz alta, ou tenta soletrar as letras das palavras afim de identificar e parear às suas respectivas imagens, o que nos leva a indicar que, pela forma como procedeu, ela realizava o pareamento seguindo a sequência das palavras na ordem em que se encontravam, o que também é percebido na próxima relação de pareamento de pré-teste (C – B).

Pós-teste: a pesquisadora coloca as fichas de imagens (ABÓBORA/ MELANCIA / DOCE), no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras

(MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA), no lado direito, uma ao lado da outra (Figura 24.1) e explica para Lelê que ela deverá colocar embaixo das palavras o desenho. Então, a pesquisadora inicia a mediação:

Pró: pega o desenho de abóbora e coloca embaixo do nome dela, onde está?

Lelê: (ela pega a ficha de imagem 'ABÓBORA', e pareia à ficha de palavra 'ABÓBORA') (Figura 24.2).

Pró: muito bem! Melancia tá aonde?

Lelê: aqui! (pega a ficha de imagem 'MELANCIA' e posiciona embaixo da ficha de palavra 'MELANCIA') (Figura 24.3)

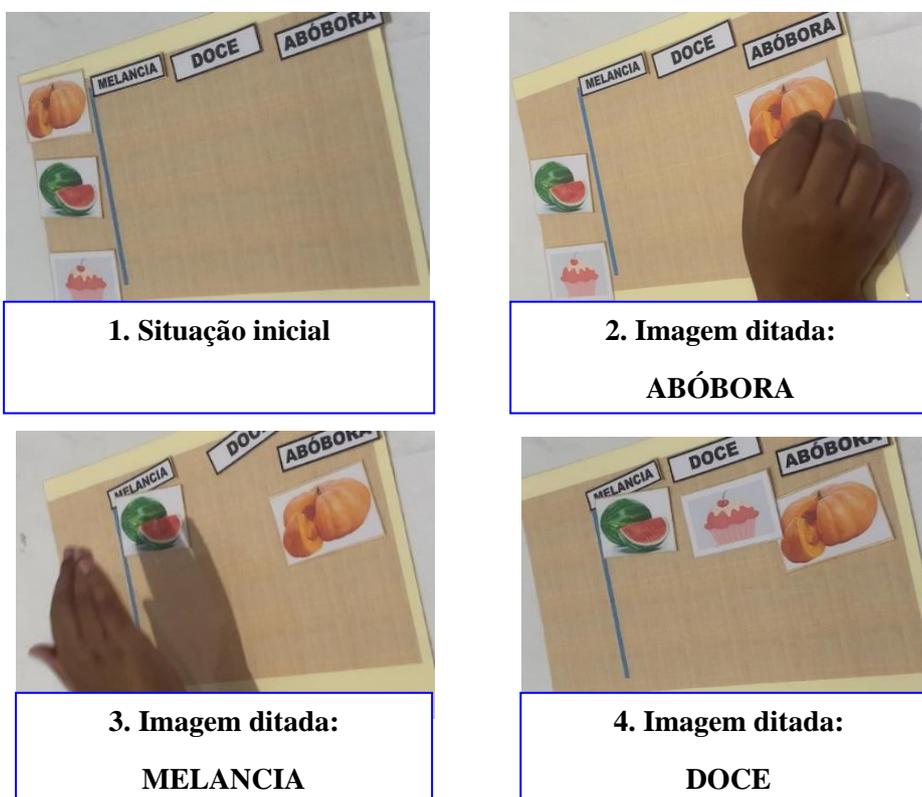
Pró: e doce?

Lelê: (posiciona a ficha de imagem 'DOCE' embaixo da ficha de palavra 'DOCE') (Figura 24.4)

Pró: muito bem, Lelê! Muito bem!

Lelê realiza o pareamento das imagens aos seus nomes de forma acertada.

Figura 24 - B – C – Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - Lelê



4) C – B – Palavras parear com figuras (simetria)

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: formiga/ pé/ café. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: café/ pé/ formiga (Figura 25). Então, inicia a proposta de atividade com a participante:

Pró: pega a palavra onde está escrito café e coloca aqui embaixo (apontando para a ficha de imagem café) (Figura 25.1)

Lelê: aqui! (pega a ficha de palavra ‘formiga’ e posiciona embaixo da ficha de imagem ‘café’) (Figura 25.2)

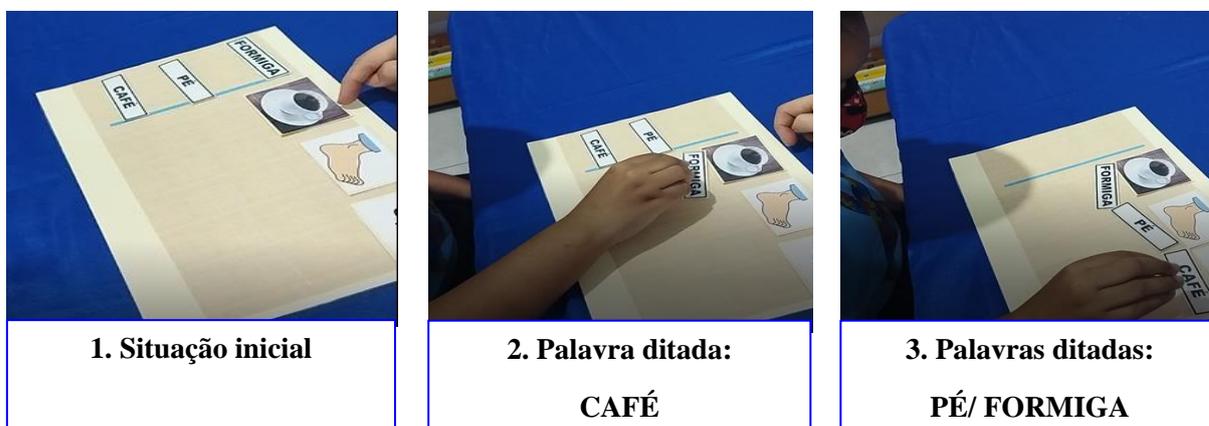
Pró: agora ‘pé’!

Lelê: bem aqui! (pega a próxima ficha de palavra que se encontra na ordem e posiciona embaixo da ficha de imagem ‘pé’) (Figura 25.3)

Pró: formiga

Lelê: aqui! (pega a ficha de palavra ‘café’ e posiciona embaixo da ficha de imagem ‘formiga’) (Figura 25.3)

Figura 25 – C - B – Palavra parear com figura – PRÉ-TESTE - Lelê



Fonte: Construção da autora

Observa-se, através das figuras, que Lelê acerta apenas um (1) item da relação de pareamento, que é a ficha de palavra PÉ.

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: ABÓBORA/ DOCE/ MELANCIA. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito

do fichário, na seguinte ordem: DOCE/ MELANCIA/ ABÓBORA (Figura 26.1). Então, inicia a proposta de atividade com a participante:

Pró: você vai pegar as palavras e vai colocar aqui embaixo delas (apontando para as fichas de imagem), certo?

Lelê: certo!

Pró: o que é isso aqui? (a pesquisadora aponta para a ficha de imagem DOCE)

Lelê: doce!

Pró: onde está escrito?

Lelê: aqui! (pega a ficha de palavra ‘DOCE’ e posiciona embaixo da ficha de imagem ‘DOCE’) (Figura 26.2)

Figura 26 – C - B – Palavra parear com figura – PÓS-TESTE - Lelê



1. Situação inicial



2. Palavra pareada: DOCE

Fonte: Construção da autora

Pró: e isso aqui é o que? (a pesquisadora aponta para a ficha de imagem MELANCIA)

Lelê: melancia!

Pró: onde está escrito?

Lelê: aqui! (pega a ficha de palavra ‘MELANCIA’ e posiciona embaixo da ficha de imagem ‘MELANCIA’) (Figura 26.3)

Pró: e isso aqui o que é? (a pesquisadora aponta para a ficha de imagem ABÓBORA)

Lelê: abóbora!

Pró: muito bem! (Lelê pega a ficha de palavra ‘ABÓBORA’ e posiciona embaixo da ficha de imagem ‘ABÓBORA’) (Figura 26.4)

Lelê realiza o pareamento das fichas de palavras às suas respectivas imagens de forma acertada. Observa-se que ela realiza o pareamento com facilidade, pois já faz a identificação e relação da escrita da palavra à sua imagem. Percebe-se um avanço no desempenho desta relação de pareamento quando comparada ao pré-teste.

Figura 26 – C - B – Palavra parear com figura – PÓS-TESTE - Lelê



3. Palavra pareada:
MELANCIA



4. Palavra pareada:
ABÓBORA

Fonte: Construção da autora

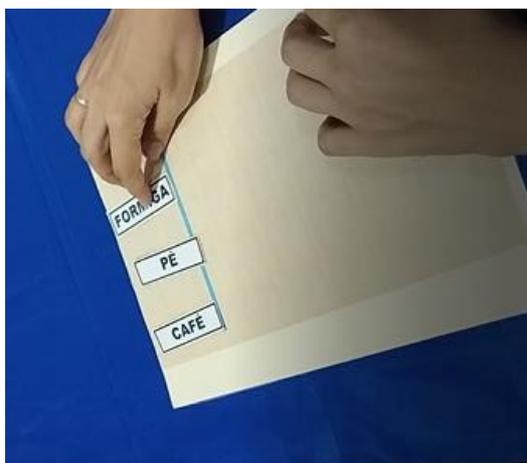
5) C – D – Nomear palavras impressas

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário e explica a Lelê que ela realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário (Figura 27.1). Para a palavra ‘FORMIGA’, Lelê leu “CAFÉ” (Figura 27.2). A P então perguntou apenas: “como?”. Lelê então, responde assim: “éfe/ ó/ érre/ ême/ í/ jê/ a”, referindo-se ao nome de cada letra da palavra ‘formiga’ e lê: “café”, passando dedinho embaixo da palavra. Para Lelê estava muito evidente que era a palavra ‘CAFÉ’.

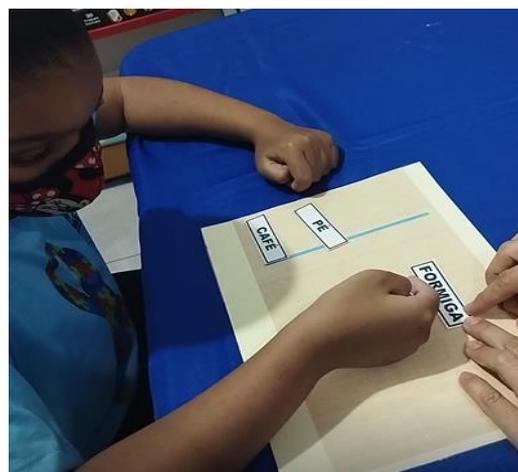
Já com a palavra ‘PÉ’, ela sozinha soletra as letras e diz: “pê/ é ... pé” (Figura 27.3). Na palavra ‘CAFÉ’, Lelê soletra: “cê/ a/ éfe/ é”, e lê: “formiga” (Figura 27.4). A pesquisadora a parabeniza pela espontaneidade em soletrar as letras das palavras e afirmar o nome delas,

realizando a “leitura”, ainda que não seja a correspondência equivalente das palavras escritas, valorizando, pois, a autoconfiança e a pseudoleitura.

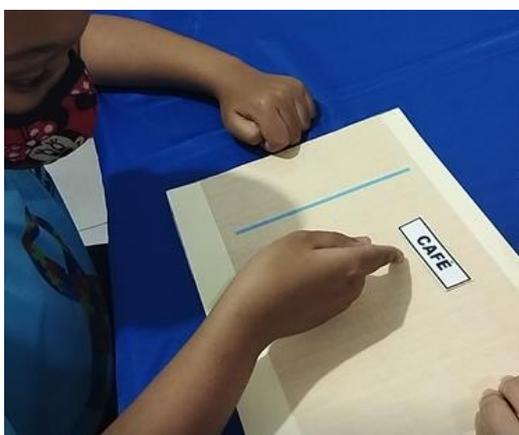
Figura 27 – C – D – Nomear palavras impressas – PRÉ-TESTE - Lelê



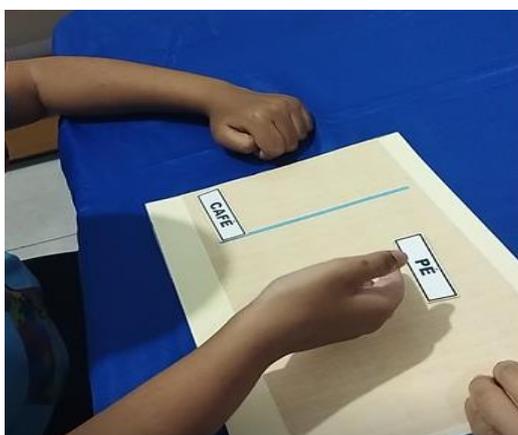
1. Situação inicial



**2. Nomeando a ficha de palavra
FORMIGA**



3. Nomeando a ficha de palavra PÉ



**4. Nomeando a ficha de palavra
CAFÉ**

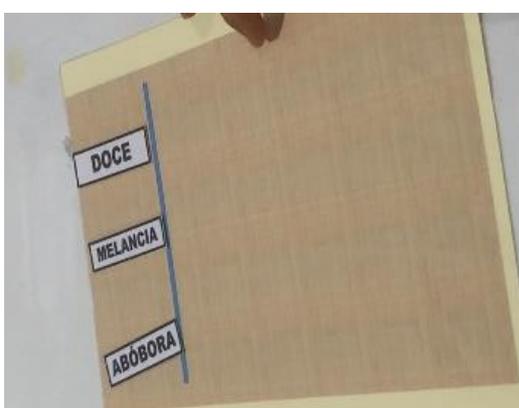
Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra (DOCE/ MELANCIA/ ABÓBORA) e explica a

Lelê que ela realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário (Figura 28.1).

Ao ser colocada a palavra ‘DOCE’, a pesquisadora pergunta o que está escrito, ao que, a participante soletra as letras ‘D – O – C - E’ (Figura 28.2). A pesquisadora pede então, que leia o que está escrito, e, Lelê diz que não se lembra. A pesquisadora relembra a Lelê que são as palavras que acabou de ver na música cantada. A participante, então, identifica e menciona a palavra ‘DOCE’, e, também lê as outras palavras – ABÓBORA (Figura 28.3) e MELANCIA (Figura 28.4) - com facilidade.

Figura 28 – C – D – Nomear palavras impressas – PÓS-TESTE - Lelê



1. Situação Inicial



2. Nomeando a palavra DOCE



3. Nomeando a palavra ABÓBORA



4. Nomeando a palavra MELANCIA

Observa-se que há um avanço quanto ao desempenho em leitura para Lelê, que é descrito a partir desse diálogo entre a pesquisadora e a participante:

P: o que está escrito aqui nessa palavra agora? (A P aponta para a palavra ‘MELANCIA’)

Lelê: a melancia

P: muito bem! E o que está escrito aqui agora? (A P aponta para a ficha de palavra ‘ABÓBORA’).

Lelê: abóbora!

P: como você sabe que aqui é abóbora?

Lelê: a!

P: muito bem! Começa com a letra ‘A’.

○ GODZILA

1) A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas)

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora inicia apresentando um fichário para Godzila, com as fichas de imagens dispostas verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: CAFÉ/ FORMIGA/ PÉ. E explica-lhe que, a princípio falará o nome da imagem e, ele deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário (Figura 29.1). Godzila identifica todas facilmente: FORMIGA/ CAFÉ /PÉ (Figuras 29.1 e 29.2).

A professora pesquisadora ditou as palavras fora de ordem e o estudante localizou-as prontamente, deixando-as em posições aleatórias no lado direito do fichário. Os posicionamentos espaciais que Lelê parece considerar para responder não se observa aqui com este participante.

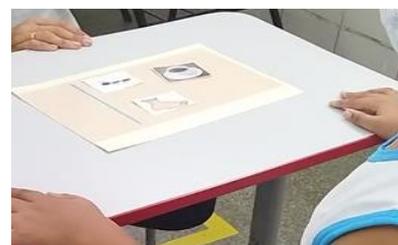
Figura 29 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PRÉ-TESTE - Godzila



1. Situação Inicial



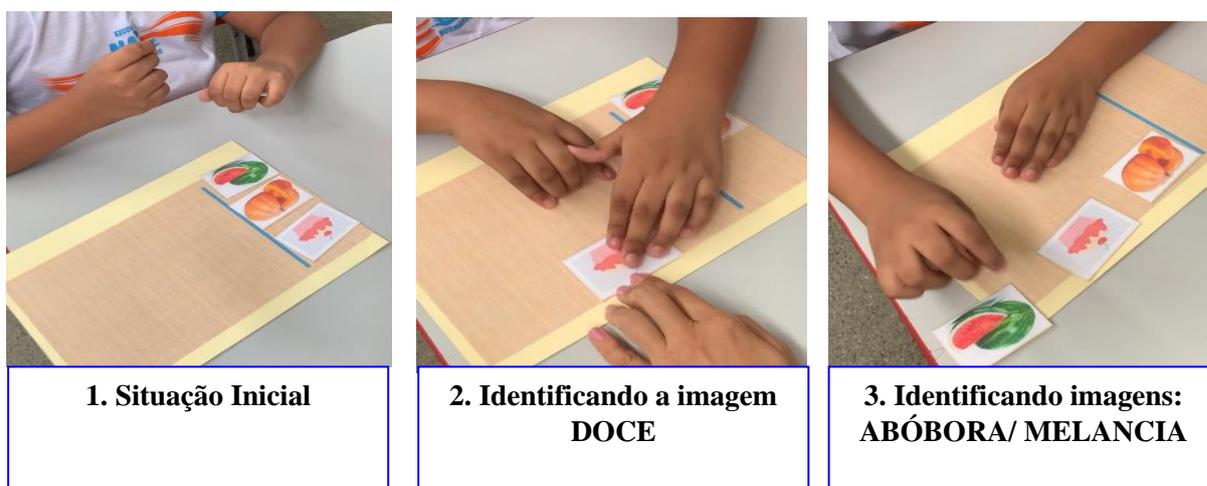
2. Identificando a imagem FORMIGA



3. Identificando as imagens CAFÉ/ PÉ

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza no fichário as fichas de imagens dispondo-as verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA (Figura 30.1). E explica à Godzila que, a pró falará o nome da imagem e, ele deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário. Godzila identifica todas facilmente: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA. (Figuras 30.2 e 30.3).

Figura 30 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PÓS-TESTE - Godzila

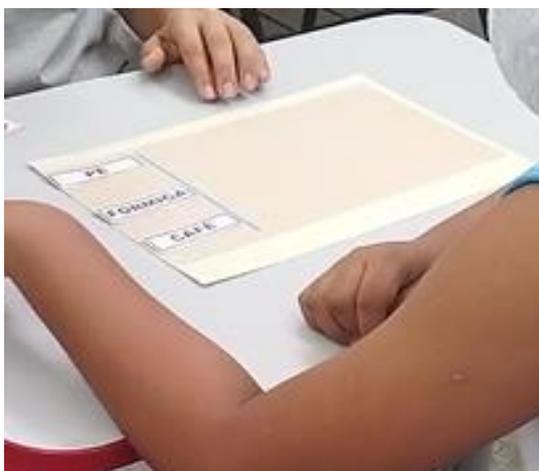


Fonte: Construção da autora

2) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada

Pré-teste: A pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, na seguinte ordem (PÉ/ FORMIGA/ CAFÉ), e explica à Godzila que ele deverá pegar aquela que a pró ditar (Figura 31.1). Para a palavra ditada ‘PÉ’, ele pega a ficha de palavra ‘CAFÉ’ (ele repete a palavra ‘pé’, olha para uma delas, coloca o dedo em cima da palavra ‘café’) (Figura 31.2); para a palavra ditada ‘FORMIGA’, relacionou corretamente (ele repetiu a palavra ‘formiga’ e mencionou a sílaba inicial ‘FOR’ fazendo relação som-grafia, o que lhe permitiu identificar a palavra pelo som e letras iniciais encontradas na ficha da palavra) (Figura 31.3); para a palavra ditada ‘CAFÉ’, a criança pega a palavra ‘PÉ’ (Figura 31.4). Nesta relação, acertou apenas 1 item da relação de pareamento, porém destaca-se que ele já começa a utilizar a estratégia relação som-grafia para identificar as palavras.

**Figura 31 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –
PRÉ-TESTE - Godzila**



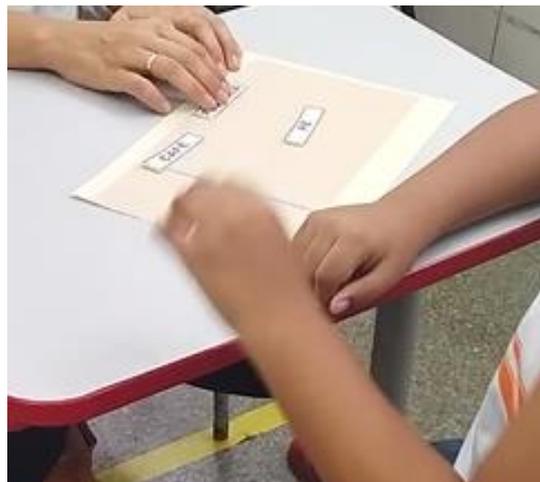
1. Situação Inicial



2. Palavra ditada: PÉ



3. Palavra ditada: FORMIGA



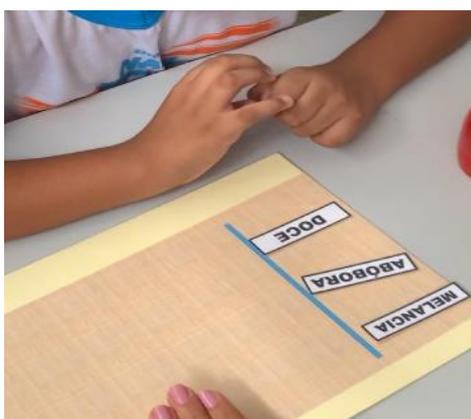
4. Palavra ditada: CAFÉ

Fonte: Construção da autora

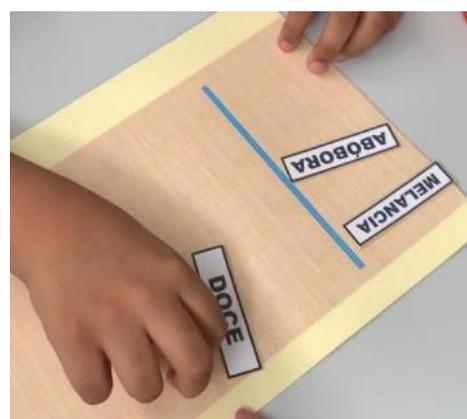
Pós-teste: A pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, na seguinte ordem (MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE), e explica à Godzila que ele deverá pegar aquela que a pró ditar e colocar no lado direito do fichário (Figura 32.1). A primeira palavra ditada é ‘MELANCIA’, ao que, Godzila começa a mencionar as sílabas e diz: “ME – LAN – CI...A”, e pega a ficha de palavra ‘DOCE’ colocando-a no lado direito do fichário (Figura 32.2). Para a palavra ditada ‘ABÓBORA’, ele realiza a correspondência de forma

correta (Figura 32.3). E quando a pesquisadora dita a palavra ‘DOCE’ - Godzila pega a ficha de palavra ‘DOCE’ que já estava no ficheiro e a lê de forma acertada passando o dedinho embaixo da palavra e diz: “doce” (Figura 32.4).

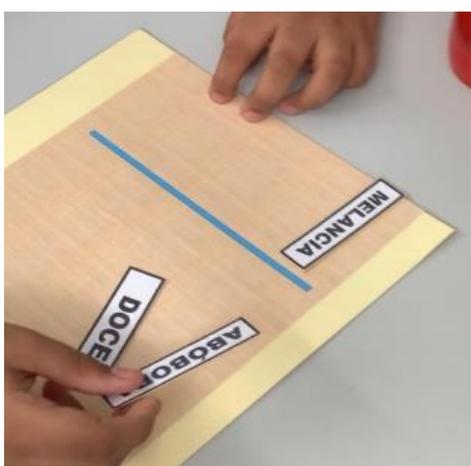
**Figura 32 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –
PÓS-TESTE - Godzila**



1. Situação Inicial



2. Palavra ditada: MELANCIA



3. Palavra ditada: ABÓBORA



4. Palavra ditada: DOCE

É preciso salientar que neste dia ele demonstrava cansaço e com desejo de ir logo embora para casa, talvez este aspecto e situação de cansaço poderá ter levado a ação de trocar a identificação de algumas fichas de palavras fazendo pouco uso da tentativa de identificação do som iniciais das palavras.

Percebe-se nesta relação de pareamento o avanço no desempenho de identificação das palavras, acertando 2 itens das relações, quando no pré-teste, houve apenas 1 acerto.

3) B – C - Figura parear com palavra

Pré-teste: A pesquisadora coloca as fichas de imagens no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra (CAFÉ/ FORMIGA/ PÉ), e, as fichas de palavras, no lado direito do fichário, uma ao lado da outra (FORMIGA/ CAFÉ/ PÉ) e explica à Godzila que ele vai colocar a figura embaixo de cada palavra (Figura 33.1). Para a ficha de imagem ‘CAFÉ’, a criança pareou à ficha de palavra ‘CAFÉ’ (Figura 33.2) (ele pronunciou a sílaba ‘CA’, identificou e relacionou o som às letras na ficha da palavra). Para a ficha de imagem ‘PÉ’ a criança pareou à ficha de palavra ‘FORMIGA’ (Figura 32.3), (mesmo ele mencionando a sílaba ‘FOR’, não conseguiu fazer a associação com a respectiva imagem); para a ficha de imagem ‘FORMIGA’ a criança pareou à palavra ‘PÉ’ (Figura 33.4), (neste caso, pressupõe-se que associou ao tamanho da formiga para associar à palavra ‘PÉ’, ou seja, é possível inferir que houve realismo nominal).

Figura 33 – B – C - Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - Godzila

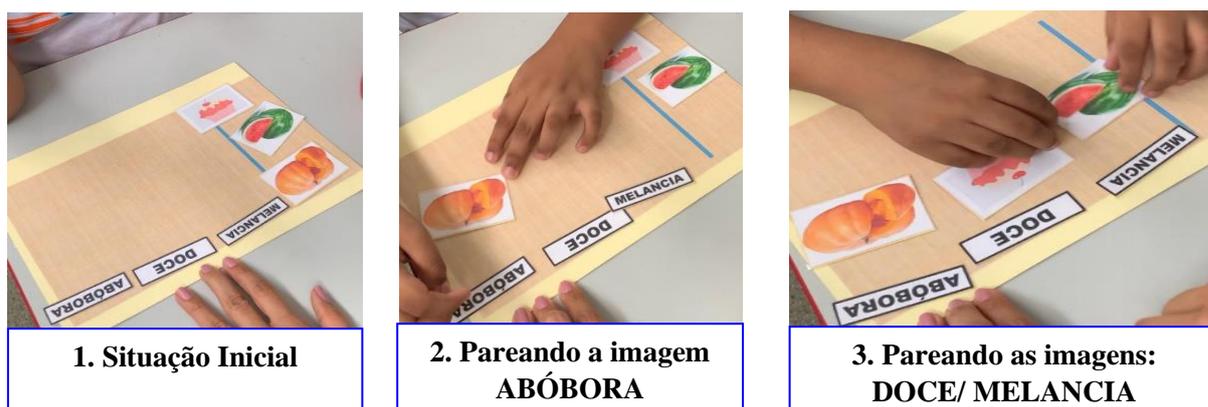


Fonte: Construção da autora

Observa-se a tentativa de decodificação e iniciação à leitura silábica para identificação das palavras. Godzila acerta apenas um (1) item nesta relação de pareamento. Há também a hipótese de que ele faça o emparelhamento do primeiro nome com a primeira imagem, de trás para frente ou ao contrário.

Pós-teste: A pesquisadora coloca as fichas de imagens (ABÓBORA/ MELANCIA / DOCE), no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras (MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA), no lado direito, uma ao lado da outra, explicando que ele terá que colocar a ficha de imagem embaixo das fichas de palavras (Figura 34.1). Godzila realiza o pareamento das imagens (ABÓBORA/ DOCE/ MELANCIA – Figuras 34.2 e 34.3) aos seus nomes de forma acertada. Observa-se o avanço do participante ao acertar todos os itens desta relação de pareamento.

Figura 34 – B – C - Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - Godzila



Fonte: Construção da autora

4) C – B – Palavras parear com figuras

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: PÉ/ CAFÉ/ FORMIGA. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA (Figura 35.1). Então, inicia a proposta de atividade com o participante.

Para a ficha de palavra 'CAFÉ' Godzila parou com a ficha imagem 'PÉ' (Figura 35.2). Ele apenas visualizou a palavra, apontou para ela e fez o pareamento. Para a ficha de palavra 'PÉ', parou com figura 'CAFÉ' (Figura 35.3). Para palavra 'FORMIGA' Godzila parou com

a imagem ‘FORMIGA’ (Figura 35.3). Nesta relação, Godzila acertou apenas um (1) item. Percebeu-se que o pareamento, para esta relação C-B, ocorreu de forma que lhe parecia mais conveniente, sem estabelecer um significado, diferentemente da anterior, quando procurava estabelecer a relação som-grafia.

Figura 35 – C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - Godzila



Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE (Figura 36.1). Então, inicia a proposta de atividade com o participante.

Godzila realiza o pareamento das palavras às suas imagens de forma acertada e com facilidade (MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE – Figuras 36.2 e 36.3). Percebe-se a evolução dele e o avanço quanto ao desempenho nesta relação de emparelhamento quando comparado ao pré-teste. Ele acerta todos os itens de relações desta etapa.

Figura 36 – C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - Godzila



Fonte: Construção da autora

5) C – D – Nomear palavras impressas

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário (CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA) e explica à Godzila que ele realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário (Figura 37.1)

Para a ficha de palavra ‘FORMIGA’, Godzila a leu mencionando as sílabas “CA ... FÉ”, passando o dedo embaixo da palavra (Figura 37.2). A pesquisadora insiste para que ele leia novamente a palavra, então responde: “não sei ler”, e demonstrou cansaço, apoiando o braço e a cabeça na mesa. Para a ficha de palavra ‘CAFÉ’, o participante leu “FORMIGA”, passando também o dedo embaixo da palavra (Figura 37.3). Para a ficha de palavra ‘PÉ’, mencionou prontamente, sem dúvidas, “PÉ” (Figura 37.4). Godzila acerta apenas um (1) item ao nomear palavras impressas.

Observou-se que seria necessário ser feito mais perguntas ao participante durante a mediação de como ele realizou aquela leitura oral para verificar qual hipótese que ele pudesse ter usado, tais como: a estratégia de adivinhação, a memória gráfica visual ou já estivesse desenvolvendo a estratégia de decodificação, e que poderia ter sido mais bem explorado pela pesquisadora.

Figura 37 – C – D – Nomear palavras impressas – PRÉ-TESTE - Godzila

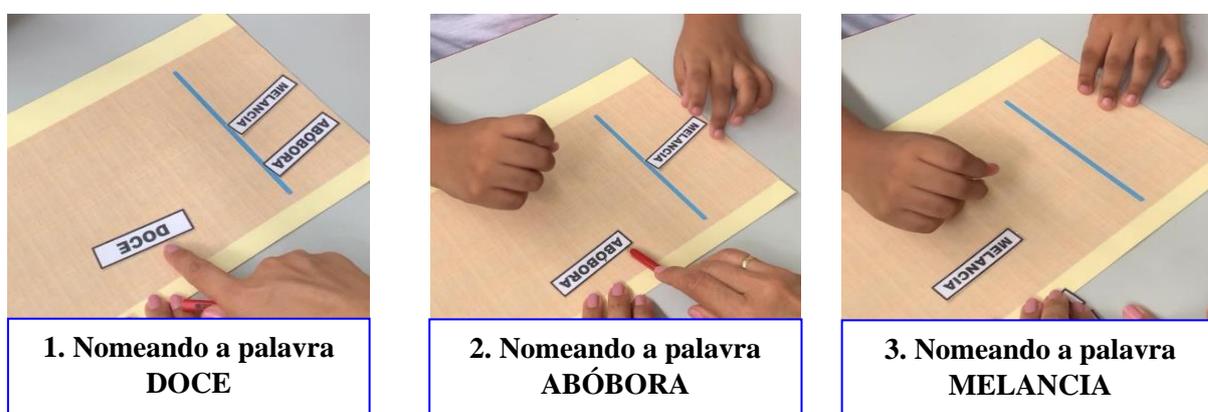


Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra (ABÓBORA/ MELANCIA/ DOCE) e explica a Godzila que ele realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário.

Ao ser colocada a ficha de palavra ‘DOCE’, a pesquisadora pergunta o que está escrito, ao que, o participante acerta o nome da palavra (Figura 38.1). Mas para a ficha de palavra ‘ABÓBORA’, Godzila lê ‘MELANCIA’ (Figura 38.2); e para a palavra ‘MELANCIA’, ele diz “PÃO” (Figura 38.3). É preciso observar que Godzila está muito disperso nesta atividade, em alguns momentos apoia os cotovelos na mesa e olha os dedos das mãos, e quando solicitado a responder às questões propostas pela pesquisadora ele demora um pouco para realizá-la, nota-se uma leve perda de atenção. Ainda assim, considera-se que é perceptível o avanço quanto ao desempenho em leitura de palavras, denotado pelas relações de emparelhamento anteriores.

Figura 38 – C – D – Nomear palavras impressas – PÓS-TESTE - Godzila



Fonte: Construção da autora

DJ

- 1) A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas)

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora inicia apresentando um fichário para DJ, com as fichas de imagens dispostas verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ. E explica-lhe que, a pró falará o nome da imagem e, ele deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário (Figura 39.1). DJ realiza a correspondência das imagens com as palavras ditadas (FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ – Figuras 39.2 e 39.3) de forma tranquila, sem hesitar. Observa-se, porém, que mais uma vez, que a professora pesquisadora realiza o ditado de palavras na mesma ordem em que aparecem as fichas de imagens, o que interfere na resposta do participante, pois seguindo a mesma ordem não é

possível perceber se DJ associa a palavra às suas respectivas imagens ou se, ele as posiciona de forma linear reproduzindo a mesma ordem em que se encontram.

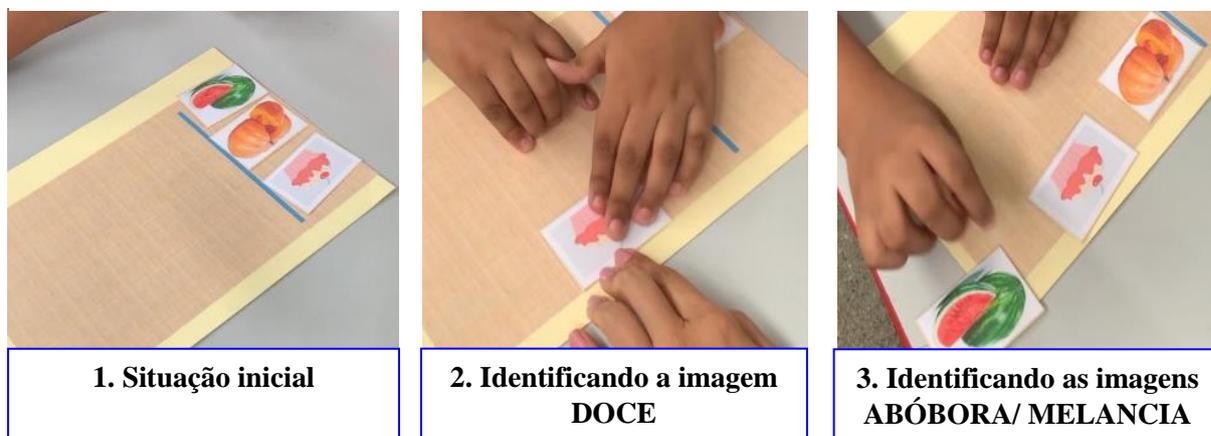
Figura 39 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PRÉ-TESTE - DJ



Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza no fichário as fichas de imagens dispondo-as verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA. E explica à DJ que, a pró falará o nome da imagem e, ele deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário (Figura 40.1). O participante identifica todas as imagens DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA (Figuras 40.2 e 40.3) com facilidade.

Figura 40 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PÓS-TESTE - DJ

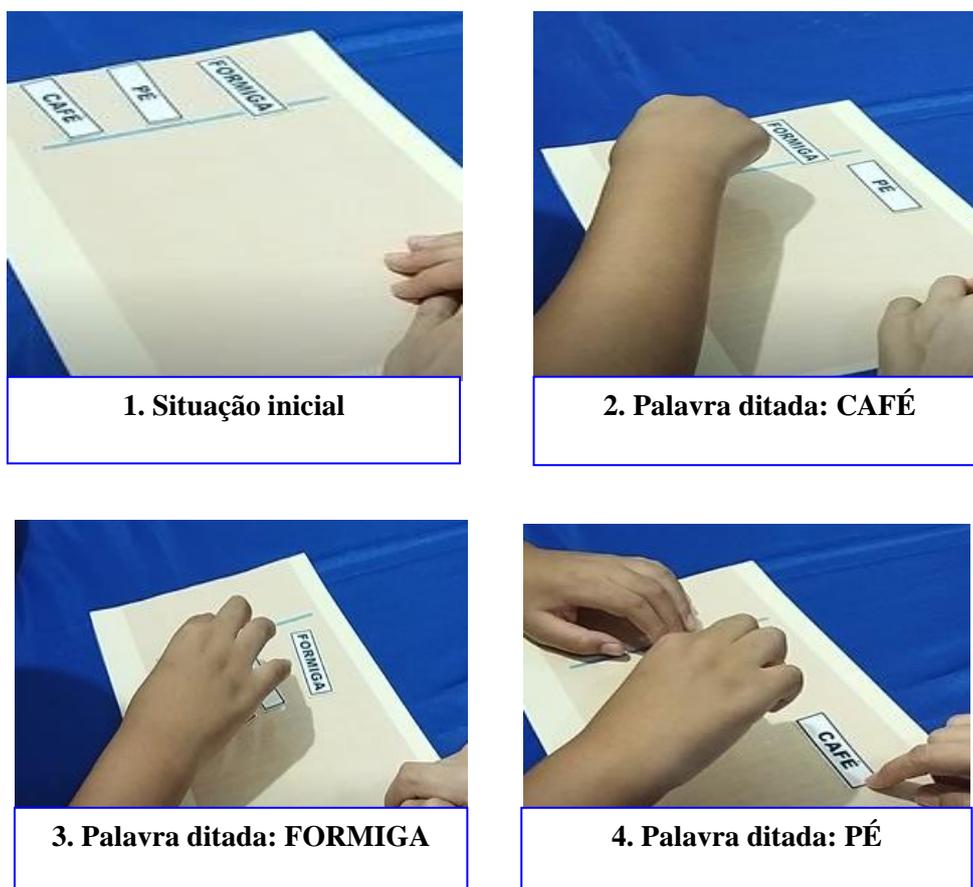


Fonte: Construção da autora

2) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada

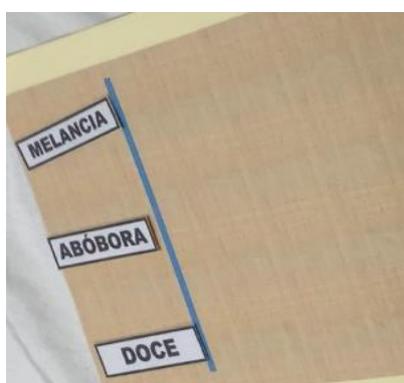
Pré-teste: A pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, verticalmente, uma embaixo da outra, na seguinte ordem (formiga/ pé/ café), e explica à DJ que ele deverá pegar aquela que a pró ditar (Figura 41.1). Para a palavra ditada ‘CAFÉ’, DJ pega a palavra ‘PÉ’ (Figura 41.2). (Ele pergunta se é essa a palavra. Como a pesquisadora não pode lhe responder, por se tratar de uma avaliação, prossegue com o teste, ditando a próxima palavra). A P dita a palavra ‘FORMIGA’, ao que ele pega, inicialmente, a ficha de palavra ‘CAFÉ’, e depois pega a outra ficha de palavra ‘FORMIGA’ (Figura 41.3). (sempre perguntando se está certo). Depois a pesquisadora pede para que ele pegue a ficha de palavra ‘PÉ’, ao que ele pega a palavra ‘CAFÉ’ (Figura 41.4). Observa-se que DJ ainda está com dúvidas quanto à identificação das palavras e necessita de uma confirmação da pesquisadora para que acerte. Ele acerta apenas um (1) item da relação de pareamento.

Figura 41 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –
PRÉ-TESTE - DJ



Pós-teste: A pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, na seguinte ordem (DOCE/ MELANCIA/ ABÓBORA), e explica à DJ que ele deverá pegar aquela que a pró ditar (Figura 42.1). DJ procede da seguinte forma para as seguintes palavras ditadas: MELANCIA – ‘DOCE’ (Figura 42.2); ABÓBORA – ‘MELANCIA’ (Figura 42.3).; DOCE – ‘ABÓBORA’ (Figura 42.4). DJ não consegue identificar as palavras ditadas.

Figura 42 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada – PÓS-TESTE - DJ



1. Situação inicial



2. Palavra ditada: MELANCIA



3. Palavra ditada: ABÓBORA



4. Palavra ditada: DOCE

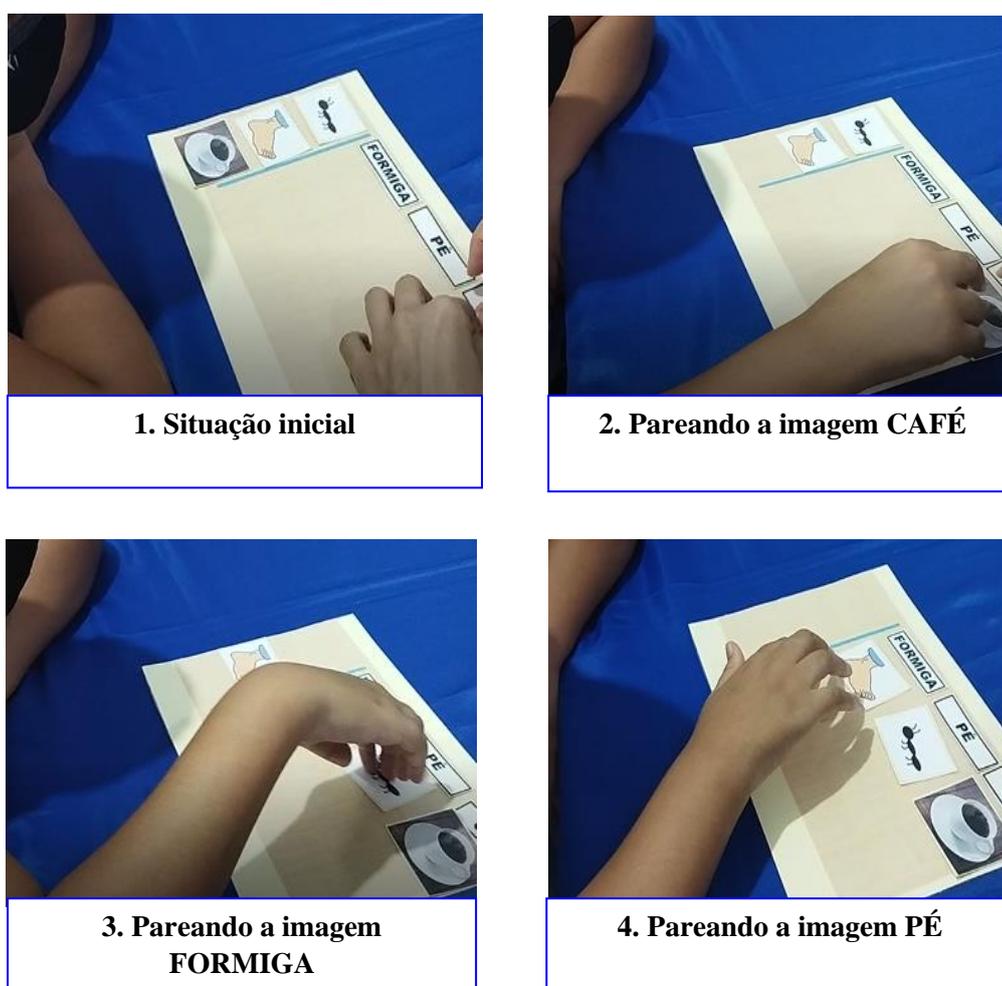
Fonte: Construção da autora

3) B – C - Figura parear com palavra

Pré-teste: A pesquisadora coloca as fichas de imagens no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra (FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ), e, as fichas de palavras (FORMIGA/ PÉ/

CAFÉ), no lado direito, uma ao lado da outra e explica que DJ vai colocar a figura embaixo de cada palavra (Figura 43.1). A P solicita que ele coloque a figura ‘CAFÉ’ embaixo da palavra correspondente, ao que ele acerta, porém observa-se que DJ não realizou a leitura oral da palavra ou fez tentativa relação som-grafia, mas pareceu como lhe achava melhor (Figura 43.2). Ao solicitar que pareasse a figura ‘FORMIGA’ à palavra correspondente, DJ realiza o pareamento com a palavra ‘PÉ’ (Figura 43.3). É possível inferir que, possivelmente, DJ poderia ter feito associação do tamanho da formiga ao tamanho da palavra ‘PÉ’, o que é denominado de realismo nominal. Quando perguntado pela P se ele fez essa associação, ele assim confirma. Para a figura ‘PÉ’, ele faz pareamento com a palavra ‘FORMIGA’ (Figura 43.4).

Figura 43 – B – C - Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - DJ

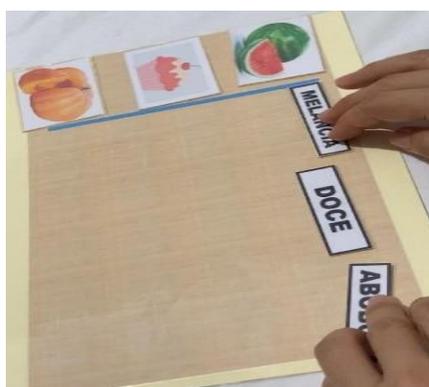


Fonte: Construção da autora

Pós-teste: A pesquisadora coloca as fichas de imagens (ABÓBORA/ MELANCIA / DOCE), no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras

(MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA), no lado direito, uma ao lado da outra e explica que ele deverá colocar embaixo das palavras a ficha de imagem ditada pela pesquisadora (Figura 44.1). Nesta relação de pareamento, DJ não consegue realizar o pareamento das imagens aos seus nomes correspondentes. Inicialmente, DJ aponta para a ficha de palavra ‘MELANCIA’ e pergunta à pesquisadora qual palavra está escrita. Ela então, pergunta: “o que está escrito?”. DJ responde: “ABÓBORA”. E ele coloca a figura embaixo da ficha de palavra ‘MELANCIA’ (Figura 44.2), e assim procede às demais imagens: para a ficha de imagem ‘MELANCIA’ ele pareia à ficha de palavra ‘DOCE’ (Figura 44.3); e, para a ficha de imagem ‘DOCE’, ele pareia à ficha de palavra ‘ABÓBORA’ (Figura 42.4).

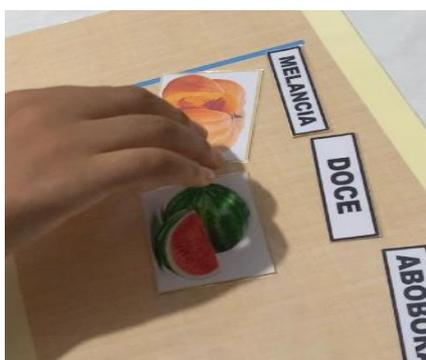
Figura 44 – B – C - Figura parear com palavra – PÓS-TESTE - DJ



1. Situação inicial



**2. Pareando a imagem
ABÓBORA**



**3. Pareando a imagem
MELANCIA**



4. Pareando a imagem DOCE

4) C – B – Palavras parear com figuras

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ (Figura 45.1). E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA. Para a palavra ‘CAFÉ’, DJ realizou o pareamento de forma correspondente (Figura 45.2); para a ficha de palavra ‘FORMIGA’ pareou com a imagem ‘PÉ’ (Figura 45.3); e a ficha de palavra ‘PÉ’ pareou com a figura ‘FORMIGA’ (Figura 45.3). Percebeu-se que o pareamento, para esta relação C-B, ocorreu de forma aleatória, como ele acreditava ser correta, sem fazer tentativas de relação som-grafia com o uso da leitura oral das fichas de palavras.

Figura 45 – C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - DJ

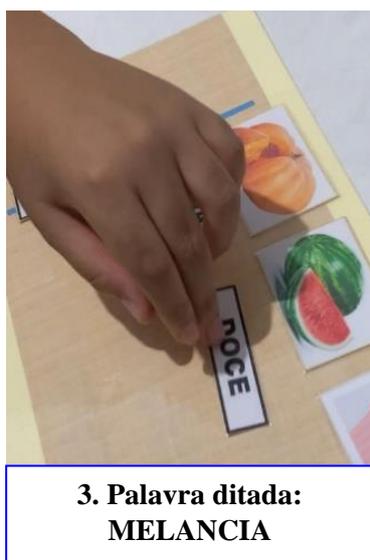


Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: ABÓBORA/ MELANCIA/ DOCE (Figura 46.1).

DJ realiza o pareamento das palavras ABÓBORA/ MELANCIA/ DOCE às suas imagens de forma aleatória (Figuras 46.1, 46.2, 46.3) sem fazer tentativas de leitura oral e relação som-grafia. Ele acerta apenas um (1) item do pareamento que foi a ficha de palavra ABÓBORA.

Figura 46 – C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - DJ



Fonte: Construção da autora

5) C – D – Nomear palavras impressas

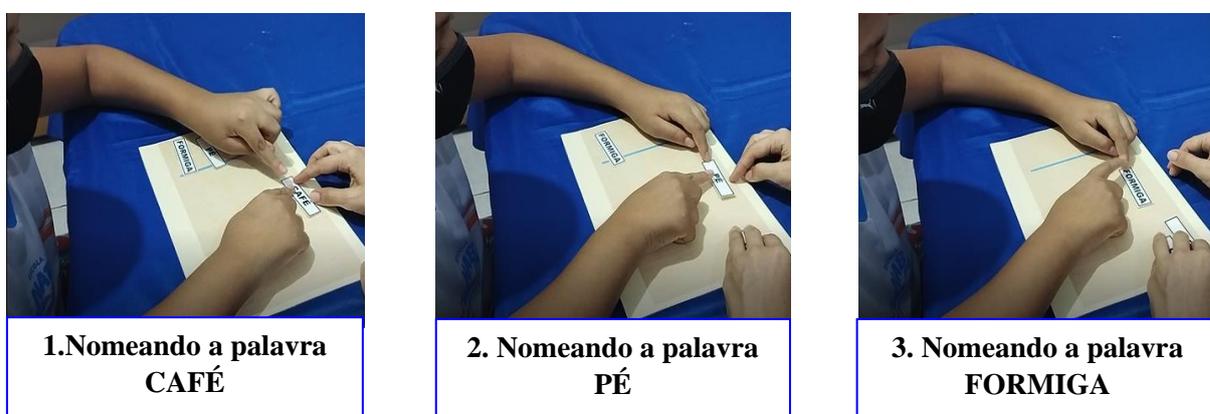
Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário (CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA) e explica a DJ que ele realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário.

Para a palavra ‘CAFÉ’, DJ realizou a leitura, mas buscando a aprovação da pesquisadora para saber se estava certo ou errado (Figura 47.1). Para a palavra ‘PÉ’, leu “FORMIGA” (Figura

47.2). A pesquisadora solicita que leia mais uma vez a ficha de palavra ‘PÉ’, ele então, lê a palavra em duas sílabas: menciona ‘FOR’ para a letra ‘P’, e ‘MIGA’, para a letra ‘É’.

Para a palavra ‘FORMIGA’, ele realiza a leitura “PÉ” (Figura 47.3). Mesmo utilizando a estratégia de adivinhação para realizar a leitura da ficha de palavra ‘CAFÉ’, observa-se que DJ apresenta muita dificuldade para realizar leitura de palavras ainda que de contextos conhecidos como cantigas de roda, tal como para decodificação alfabética e fazer relação som-grafia na leitura oral.

Figura 47 – C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - DJ



Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário (MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA) e explica a DJ que ele realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário (Figura 48.1).

Figura 48 – C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - DJ



Fonte: Construção da autora

Ao ser colocada a ficha de palavra ‘ABÓBORA’ – ele lê “doce”, em seguida, diz que não sabe ler (Figura 48.2). Ao ser colocada a palavra DOCE, ele lê “MELANCIA”, e explica que é melancia, pois assim lê uma sílaba para cada letra da palavra doce: D – “ME”; O – “LAN”; C – “CI”; E – “A” (Figura 48.3). Ao ser colocada a palavra MELANCIA, ele lê “ABÓBORA” (Figura 48.4). Observa-se neste item de nomeação de palavras que DJ está utilizando para sua leitura oral a noção silábica, o que significa algum avanço quanto ao desempenho sobre a percepção da decodificação das palavras em parte e todo.

○ **PIRATA**

1) A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas)

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe um fichário para Pirata, com as fichas de imagens dispostas verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: CAFÉ/ FORMIGA/ PÉ. E explica-lhe que, a pró falará o nome da imagem e, ele deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário (Figura 49.1). Pirata identifica todas facilmente: CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA (Figuras 49.2, 49.3, 49.4).

Figura 49 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PRÉ-TESTE - Pirata



Fonte: Construção da autora

Observe o diálogo abaixo que demonstra a forma como Pirata responde às consignas:

Pró: você pega a figura e coloca aqui, está bem? (A P desliza a mão no fichário da esquerda para direita no sentido horizontal)

Pró: ‘CAFÉ’... (neste momento, Pirata ainda não sabia como realizar a consigna, então a professora lhe explica posicionando a mão na ficha de imagem ‘café’ e simula o

movimento da mão – da esquerda para a direita, na horizontal – mostrando-lhe como deve ser posicionada a ficha), e diz: “você pega a figura aqui e coloca aqui”. Pirata então, realiza prontamente, após o modelo exemplificado!

Pró: muito bem! ‘PÉ’!

Pirata: (pega a ficha de imagem ‘PÉ’ e coloca embaixo da primeira ficha)

Pró: ‘FORMIGA’

Pirata: (pega a ficha de imagem ‘FORMIGA’ e coloca embaixo da ficha de imagem ‘PÉ’)

Pró: muito bem, Pirata!

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza no fichário as fichas de imagens dispondo-as verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, a saber: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA. E explica à Pirata que a pró falará o nome da imagem e, ele deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário (Figura 50.1). Pirata identifica todas facilmente: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA (Figuras 50.2, 50.3, 50.4).

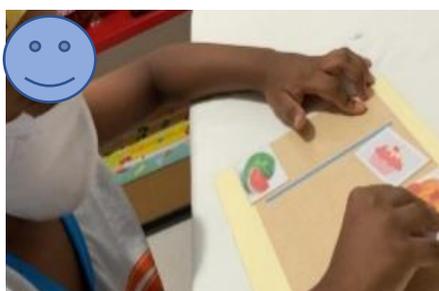
Figura 50 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas) – PÓS-TESTE - Pirata



1. Situação inicial



**2. Identificando imagem:
DOCE**



**3. Identificando imagem:
ABÓBORA**



**4. Identificando imagem:
MELANCIA**

Fonte: Construção da autora

2) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada

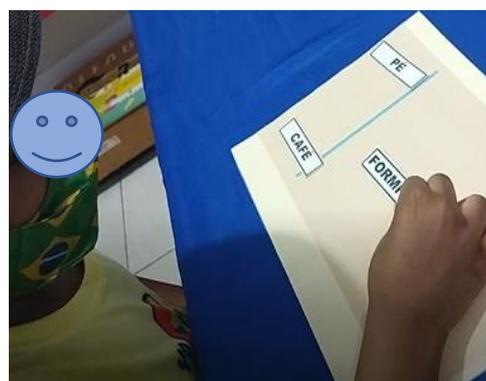
Pré-teste: A pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, na seguinte ordem (PÉ/ FORMIGA/ CAFÉ), e explica à Pirata que ele deverá pegar aquela que a pró ditar (Figura 51.1). Pirata identifica todas as palavras solicitadas, prontamente: FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ (Figuras 51.2, 51.3, 51.4).

Figura 51 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –

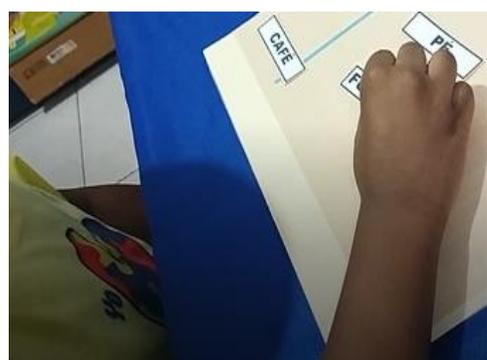
PRÉ-TESTE - Pirata



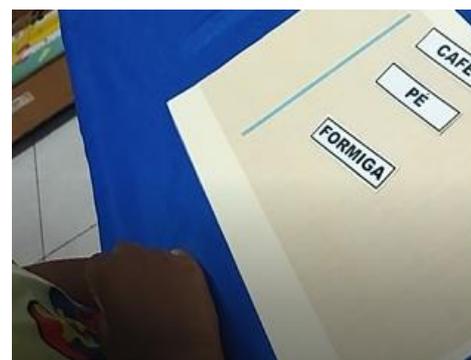
1. Situação inicial



2. Identificando a palavra FORMIGA



3. Identificando a palavra PÉ



4. Identificando a palavra CAFÉ

Fonte: Construção da autora

Observe o diálogo abaixo que demonstra a forma como Pirata responde às consignas para esta segunda relação de pareamento:

Pró: agora a gente vai fazer assim, vou colocar as palavras, e as que eu falar Pirata vai pegar e colocar a palavra aqui desse lado, tá certo? (a professora desliza as mãos no lado direito do fichário, fazendo o movimento horizontal, sinalizando o lado em que ele deverá colocar as fichas de palavras)

Pirata: tá certo! (antes da pró ditar a palavra Pirata pega a ficha de palavra 'CAFÉ' e coloca no lado que foi ensinado, então ela lhe orienta a ter calma, pois ainda não mencionou o nome da palavra)

Pró: 'FORMIGA'

Pirata: (pega a ficha de palavra 'FORMIGA' que está na posição central da coluna, entre duas outras fichas, e coloca no lado direito do fichário, também posicionando em coluna)

Pró: isso! 'PÉ'

Pirata: (pega a ficha de palavra 'PÉ' e coloca acima da ficha de palavra 'FORMIGA')

Pró: 'CAFÉ'

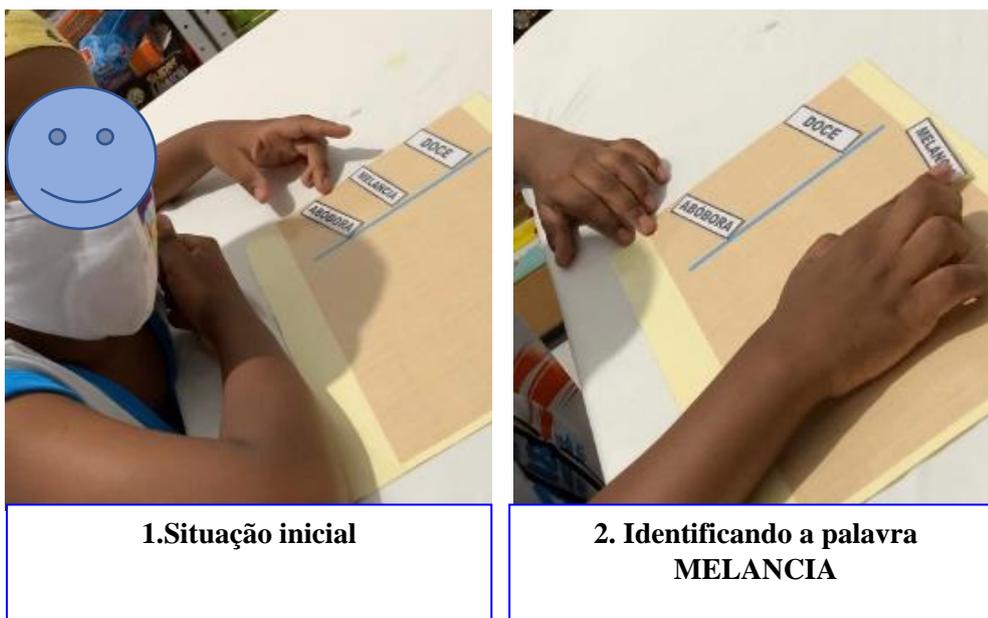
Pirata: (pega a ficha de palavra 'CAFÉ' e coloca acima da ficha de palavra 'PÉ')

Pró: muito bem!

Pós-teste: A pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, na seguinte ordem (DOCE/ MELANCIA/ ABÓBORA), e explica à Pirata que ele deverá pegar aquela que a pró ditar (Figura 49.1). Pirata procede ao comando de forma acertada para todas as palavras ditadas pela pesquisadora: MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA (Figuras 52.2, 52.3, 52.4).

Figura 52 – A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada –

PÓS-TESTE - Pirata



1. Situação inicial

**2. Identificando a palavra
MELANCIA**



3. Identificando a palavra DOCE



4. Identificando a palavra ABÓBORA

Fonte: Construção da autora

3) B – C - Figura parear com palavra

Pré-teste: A pesquisadora coloca as fichas de imagens no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras, no lado direito, uma ao lado da outra e, explica à Pirata que ele vai colocar a figura embaixo de cada palavra (Figura 53.1). Pirata realiza o pareamento das imagens (CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA) às palavras de forma autônoma e acertada (Figuras 53.2, 53.3)

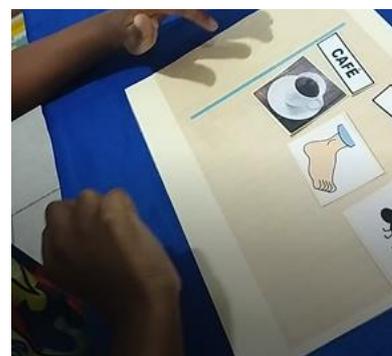
Figura 53 – B – C - Figura parear com palavra – PRÉ-TESTE - Pirata



1. Situação inicial



2. Pareando a imagem CAFÉ



3. Pareando as imagens PÉ/ FORMIGA

Fonte: Construção da autora

Pós-teste: A pesquisadora coloca as fichas de imagens (ABÓBORA/ MELANCIA / DOCE), no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras (ABÓBORA/ MELANCIA/ DOCE), no lado direito, uma ao lado da outra, e, explica à Pirata que ele colocará embaixo das palavras as fichas de imagens correspondentes (Figura 54.1). Pirata realiza o pareamento das imagens (MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE) aos seus nomes de forma acertada (Figuras 54.2, 54.3, 54.4).

Figura 54 – B – C - Figura parrear com palavra – PÓS-TESTE - Pirata



1. Situação inicial



2. Pareando a imagem MELANCIA



3. Pareando a imagem ABÓBORA



4. Pareando a imagem DOCE

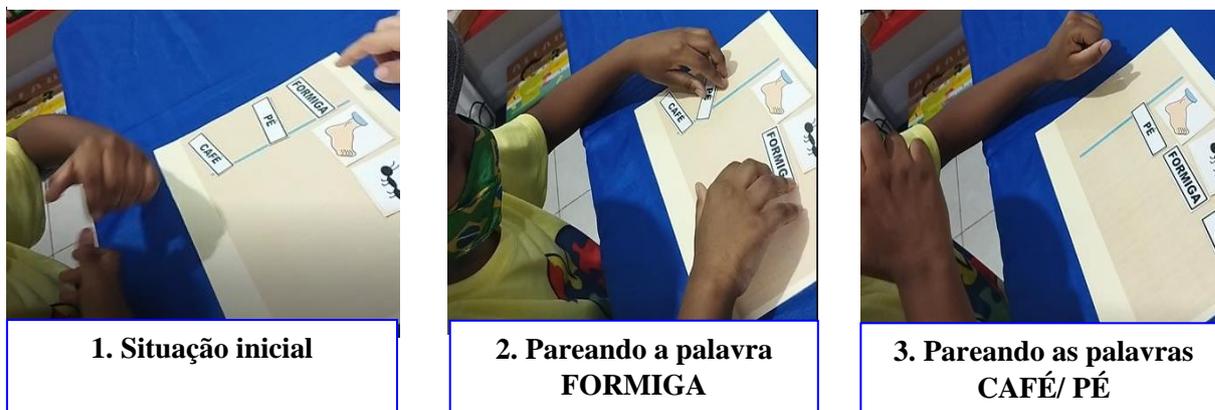
Fonte: Construção da autora

4) C – B – Palavras parrear com figuras

Pré-teste: Para esta relação, pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: formiga/ pé/ café. E para as fichas

de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: pé/ formiga/ café (Figura 55.1). Pirata realiza o pareamento das palavras (formiga/ café/ pé) às imagens correspondentes de forma autônoma e acertada (Figuras 55.2, 55.3).

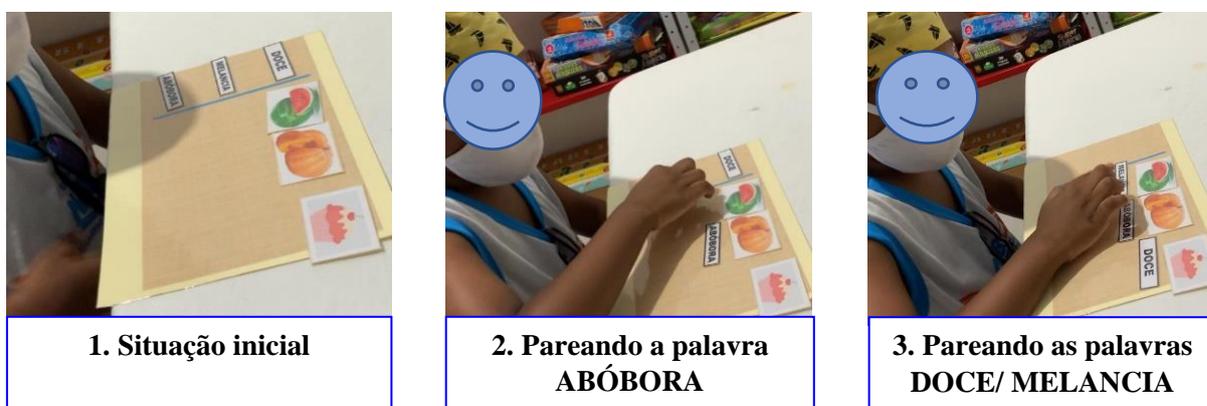
Figura 55 – C – B – Palavras parear com figuras – PRÉ-TESTE - Pirata



Fonte: Construção da autora

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: DOCE/ MELANCIA/ ABÓBORA. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE (Figura 56.1). Em seguida, pede que Pirata coloque as fichas de palavras embaixo das fichas de imagens. Pirata realiza o pareamento das palavras (ABÓBORA/ DOCE/ MELANCIA – Figuras 56.2, 56.3) às suas imagens de forma acertada e com autonomia, não foi necessário ditar os nomes das fichas de palavras.

Figura 56 – C – B – Palavras parear com figuras – PÓS-TESTE - Pirata



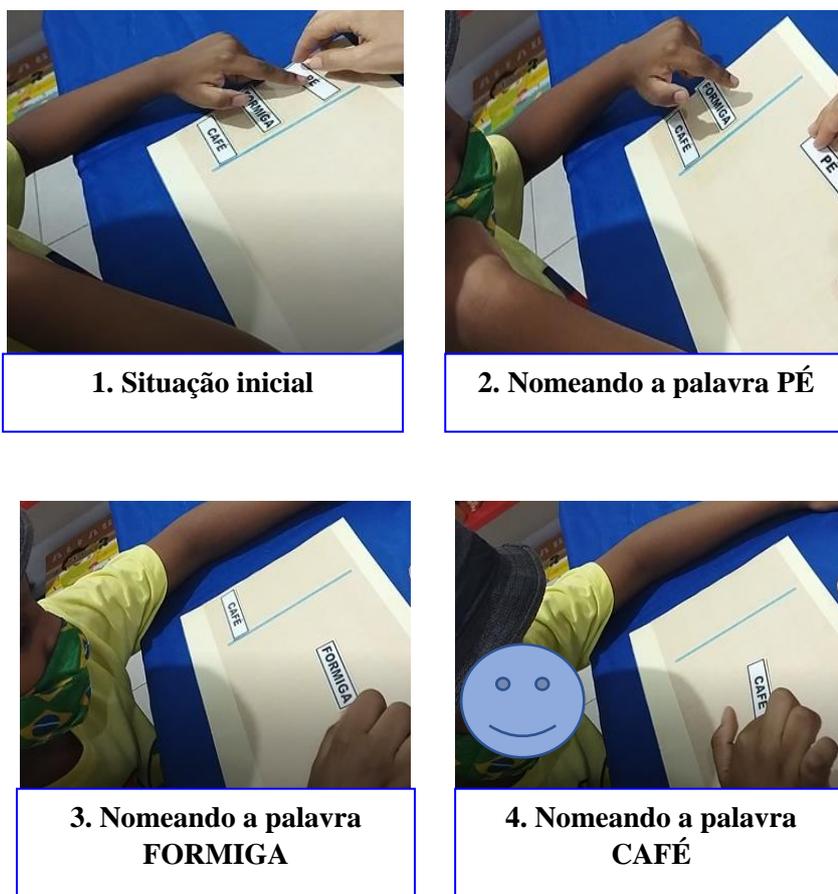
Fonte: Construção da autora

5) C – D – Nomear palavras impressas

Pré-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra (PÉ/ FORMIGA/ CAFÉ), e explica à Pirata que ele realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário (Figura 57.1).

Para a palavra ‘PÉ’, Pirata leu corretamente (Figura 57.2). Porém, quando lhe foi perguntado como ele sabia que era ‘PÉ’, Pirata responde: “aquele que tem chulé”. A pesquisadora volta a perguntar: “mas como você lê aqui que é PÉ?”. Pirata responde: “o pé é de meia”. Percebe-se que ele já realiza a leitura de pequenas palavras, isoladas ou em pequenas frases de forma independente, porém quando lhe foi perguntado como ele a lia, não soube explicar lendo as letras e fazendo a relação som-grafia. Ao invés disso, explicou as funcionalidades que se apresentam para o pé, que estão corretamente associadas.

Figura 57 – C – D – Nomear palavras impressas – PRÉ-TESTE - Pirata



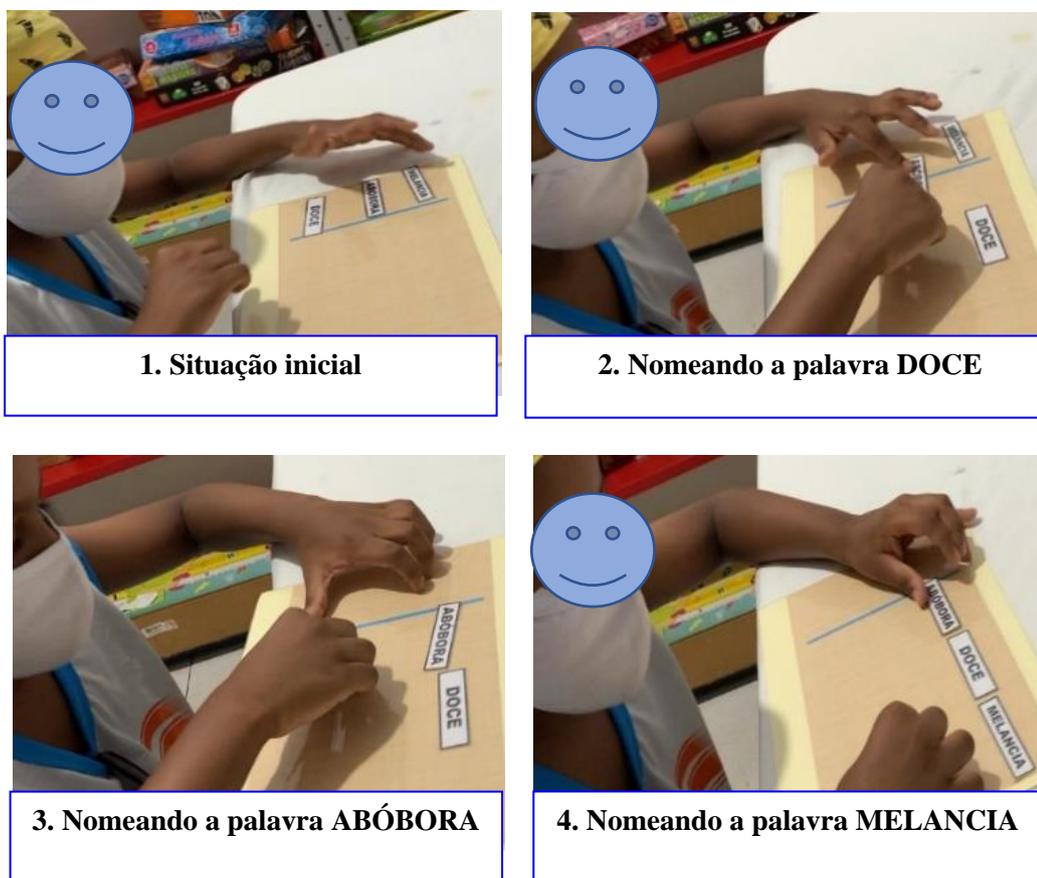
Fonte: Construção da autora

Talvez aí haja uma dificuldade de interpretação para a pergunta feita, o que pode sugerir uma dificuldade de interpretação textual, característica muito presente em pessoas do espectro autista pela própria dificuldade quanto à coerência central. Para as demais palavras (FORMIGA – CAFÉ – Figuras 57.3 e 57.4), também realizou leitura e as identificou de forma acertada. A pesquisadora parabenizou o participante.

Pós-teste: Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra (MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE) e explica à Pirata que ele realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário (Figura 58.1).

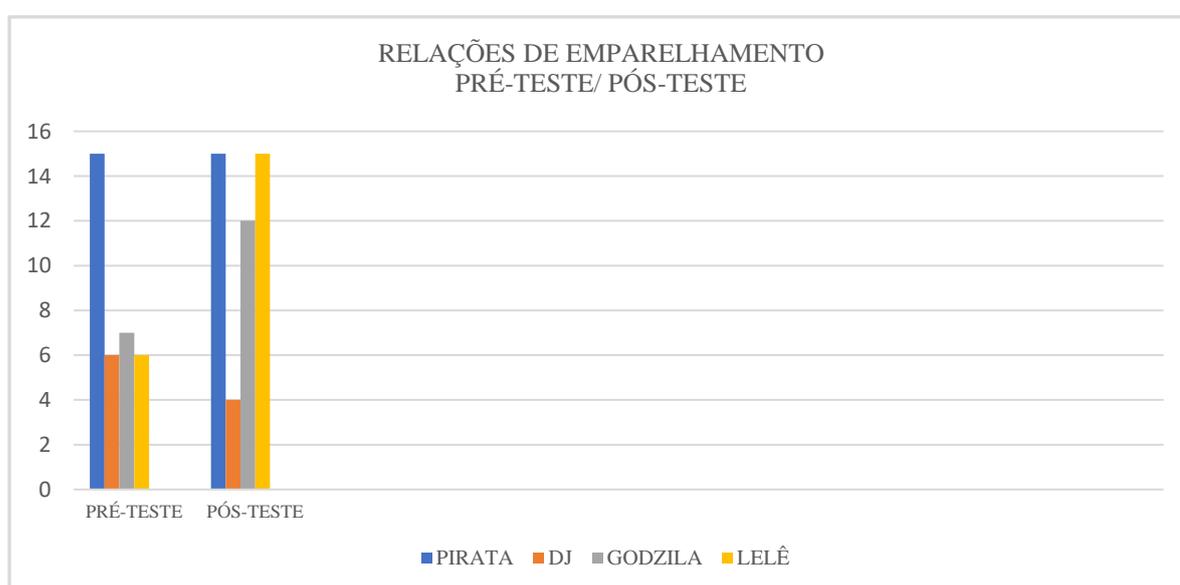
Ele mesmo vai pegando, uma a uma, as fichas de palavras, colocando-as no centro do fichário e realizando a leitura de cada ficha de palavra: DOCE/ ABÓBORA/ MELANCIA. Pirata nomeia as palavras com facilidade e autonomia.

Figura 58 – C – D – Nomear palavras impressas – PÓS-TESTE - Pirata



Quanto ao desempenho dos participantes para as relações de emparelhamento tem-se o gráfico abaixo que permite ter uma visão comparativa do desempenho dos participantes em pré e pós-teste. Ao todo foram realizadas 5 relações de emparelhamento. Em cada uma delas havia 3 itens avaliados, totalizando 15 propostas de atividades, que somam 15 pontos para aqueles que acertaram todos os itens das 5 cinco relações de emparelhamento. Os itens que os participantes não conseguiram realizar foram considerados nulos para efeitos de pontuação. O gráfico consta a pontuação somada de acertos de cada participante em pré e pós-teste:

Gráfico 2 - Pontuação dos participantes nas relações de emparelhamento



A partir desta sondagem no pré e pós-teste, dos 4 participantes, nas relações de emparelhamento, pode-se inferir que:

- ✓ De modo geral, os participantes avançaram em seu desempenho nas relações propostas, o que significa que melhoraram também seu desempenho nas relações ensinadas contribuindo para a aprendizagem em equivalência de estímulos;
- ✓ 2 participantes (Lelê e Godzila) apresentaram avanço significativo depois da aplicação da sequência. Lelê acertou todos os itens da relação de emparelhamento no pós-teste, e, Godzila acertou 12 dos 15 itens de emparelhamento;
- ✓ Apenas 1 participante (DJ) ainda apresentou muita dificuldade nas relações de emparelhamento e nas noções de relação som-grafia;
- ✓ 1 participante (Pirata) realizou todas as propostas de emparelhamento de forma acertada no pré e pós-teste.

Observa-se que a maioria dos participantes obtiveram, de forma positiva, avanço no desempenho em leitura quando comparados cada um consigo mesmo, e deles em relação ao próprio grupo. Um (1) participante, Lelê apresentou apenas um (1) acerto no pré-teste C-D (nomeação de palavras impressas). Isso significa que ela não sabia ler as palavras antes delas serem ensinadas, porém, após a realização do ensino das relações BC-C/ B-D, uma das atividades na sequência didática, Lelê apresentou 100% de acertos nas sondagens do pós-teste: B-C (figura – palavra impressa), C-B (palavra impressa-figura), B-D (nomeação de figura), C-D (nomeação de palavra impressa), A-B (identificação de figura), A-C (identificação de palavra impressa), e, C-D (nomeação de palavra impressa).

Outro participante, Godzila, no pós-teste, acertou todos os itens das relações B-C (figura – palavra impressa), C-B (palavra impressa-figura), quando comparado ao pré-teste, em que acertou apenas 1 item de cada relação citada, o que leva a indicar que houve uma melhora quanto às noções de relação som-grafia, e tentativas de leitura com o auxílio do emparelhamento de estímulos. Quanto à relação C-D (nomeação de palavra impressa), o participante apresentou instabilidade de acerto, visto que melhorou o desempenho nas relações anteriormente citadas, porém, acertou apenas 1 item na leitura de palavra impressa, ou seja, houve maior número de acertos nas propostas auditivo-visuais (A-C) do que nas propostas de nomeação (C-D).

Já o participante DJ foi aquele que apresentou um resultado fora do esperado, pois decresceu na pontuação quando comparado o pré-teste (6 acertos), e o pós-teste (4 acertos). Mas na verdade, fizemos fora do esperado, em um processo de aprendizagem, o que é esperado são as oscilações próprias ao processo de descoberta do ensino. A única relação que ele realizava com confiança e facilidade era a A-B (identificação de figura), obteve 100% de acerto no pré e pós-teste. Porém, as respostas de nomeação e identificação de palavras impressas do participante foram completamente equivocadas, com 100% de erros.

4.3) SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) – OBSERVAÇÕES

A seguir são descritas e analisadas o desenvolvimento da sequência didática (SD) elaborada para esta pesquisa e, ter-se-á, a participante Lelê como escolhida para esta análise, pois ela foi a participante analisada para as propostas de mediação pedagógica nas relações de emparelhamento multimodelo por equivalência de estímulos. E, também, verificou-se os seus níveis de desempenho de melhora no pós-teste, a partir da aplicação da SD.

Como mencionado anteriormente, na seção b, do item (3.6) que aborda sobre os procedimentos, as atividades realizadas na SD utilizavam propostas como quebra-cabeça, caça-palavras, bingo, jogo da memória, pareamento de letras, palavras e figuras; identificação de sombras de imagens, utilizados no contexto lúdico com as cantigas de roda, permitindo assim uma significação para a identificação de letras, palavras e imagens a partir do uso de rimas. A mesma sequência foi utilizada para todos os sujeitos da pesquisa.

Vale lembrar também que a sequência didática foi elaborada com base em gêneros textuais orais (cantigas da roda) mediada através de propostas lúdicas, como o uso de jogos e brincadeiras, e, foi aplicada em oito encontros – que alternavam entre o uso de mesmas canções ou variadas –, cada um, semanalmente, completando dois meses. Cada encontro teve duração média de 30 a 40 minutos.

ATIVIDADE 1 – A CANOA

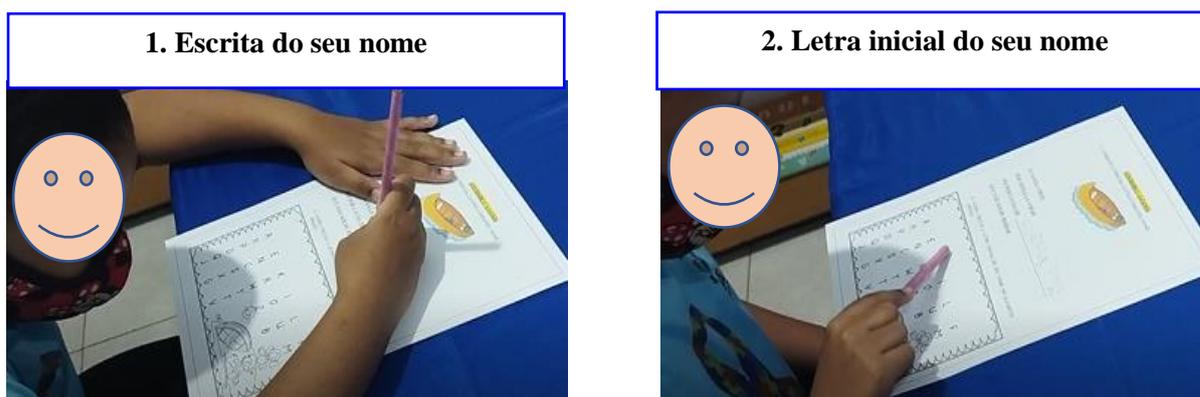
Com o objetivo de expressar-se em situações de intercâmbio oral e engajar-se em brincadeiras musicais, a professora pesquisadora cantou a música ‘A canoa virou’ mencionando o nome de Lelê na parte da música ‘foi por causa de... que não soube remar’, ao que, a participante interagiu bem com a proposta musical. Em seguida, a professora pesquisadora entrega-lhe a atividade e pede para que ela, escreva o seu nome como sabe no trecho da música lacunado.

Neste primeiro item, Lelê registra o seu nome com tranquilidade, embora apresentasse tremor nas mãos, não a impediu de fazer a escrita (Figura 59.1). Continuando na mesma atividade, no segundo item, a professora pede que ela identifique e circule a letra inicial do seu nome no alfabeto. Lelê responde que não consegue se lembrar da letra inicial do seu nome, mas a professora insiste em dizer-lhe que tem a letra do nome dela no alfabeto e pede que ela procure com calma. Então, Lelê começa a procurar passando a ponta do lápis sobre as letras do alfabeto

até encontrar a letra inicial do seu nome (Figura 59.2). Antes, porém, ela sinaliza uma letra que não é a sua inicial e nem faz parte do repertório de seu nome, então, a professora, mostra a Lelê na própria escrita do seu nome da atividade qual é a letra inicial, então ela retifica e acha a referida letra. A professora parabeniza-a e a elogia por ter acertado.

Percebe-se que para Lelê houve dificuldade na busca de uma única letra (parte), em relação ao todo (a procura no alfabeto), o que nos remete ao conceito da Coerência central, a dificuldade de encontrar as partes no todo mencionada por Nguyen et al. (2015). É interessante observar também, que durante todo o diálogo, Lelê não entende muito bem os conceitos de letra inicial, vogal, consoante e sílaba. Neste sentido, é possível levantar como hipótese que o foco e o processo de descoberta de educandos com TEA tenham como destaque as dimensões visual e global, a partir de uma memória fotográfica do momento vivenciado.

Figura 59 – Atividade 1 – A CANOA



Fonte: Construção da autora

ATIVIDADE 2 – A CANOA

Seguindo na SD, a professora entrega a segunda atividade à Lelê, que consiste em encontrar e circular a letra inicial da palavra ‘CANOA’, e depois pintar as letras que formam o restante da palavra. Lelê deverá procurar estas letras entre as demais do alfabeto que estão espalhadas de forma não sequenciada na atividade. No entanto, no momento da atividade, ao invés de pintar, a professora pede que circule as demais letras, procedendo uma consigna distinta da proposta na atividade planejada. Esta atividade provoca a percepção das partes que formam a palavra, letra a letra vai se tornando uma unidade, um todo a ser percebido e distinguido dos demais.

A professora pesquisadora lê a palavra que está no alto da atividade ‘CANOA’, mostra-lhe a letra inicial com a caneta, dizendo o seu nome “cê”, e pede que Lelê encontre e circule a letra inicial de ‘CANOA’ (Figura 60.1). É preciso destacar que neste momento, a fim de ajudar Lelê a identificar uma parte no todo (a letra inicial da palavra ‘CANOA’ dentre as demais letras do alfabeto), a professora pesquisadora, indica-lhe a letra inicial ‘C’, mas poderia ter estimulado sua maior curiosidade, aprendizagem e participação ao pedir para que Lelê lesse a palavra ‘CANOA’, e depois identificasse a sua letra inicial.

O processo de pesquisa qualitativa no campo da educação permite ao pesquisador ir percebendo não só seu objeto de investigação, mas a sua própria presença, interferência e descobertas pelo caminho. O mais rico no processo de pesquisa científica/acadêmica não está em uma postura imperdoável em relação ao erro, mas, pelo contrário, é pelo ensaio-e-erro, só através das tentativas e reflexões sobre o feito que podemos alcançar uma aprendizagem significativa.

Feita esta observação, é preciso considerar que, nesta atividade, Lelê já consegue identificar com mais facilidade a letra inicial da palavra ‘CANOA’ no alfabeto (Figura 60.2), mesmo sendo uma parte (letra inicial) no todo (letras do alfabeto). É possível inferir como hipótese que, a partir da primeira atividade da SD, ao ser identificada sua dificuldade quanto às partes/todo, a professora pesquisadora promoveu uma mediação mais direcionada nesta segunda atividade.

Figura 60 – Atividade 2 – A CANOA



Fonte: Construção da autora

Soma-se a esta percepção ao fato de repertoriar à participante elementos semelhantes entre as atividades (procurar e identificar letras que formam uma palavra no alfabeto). Para as

demais letras da palavra ‘CANOA’, a professora pesquisadora procede igualmente, apontando as letras da referida palavra, nomeando-as e, solicitando à Lelê que as circule no alfabeto (Figura 60.3). Observa-se que Lelê realiza as consignas com maior facilidade, identificando e circulando todas as letras sinalizadas pela professora pesquisadora, ao que, parabeniza Lelê!

ATIVIDADE 3 – A CANOA

(ENSINO DE RELAÇÕES DE EMPARELHAMENTO MULTIMODELO)

Nesta atividade da sequência a professora retoma a cantiga de roda “A Canoa”, mostrando à Lelê as imagens correspondentes às partes da canção. Após este momento, a professora pesquisadora ensina as relações: BC-C (BC designa o conjunto de figuras com palavras impressas e C designa o conjunto de palavras impressas); a nomeação de figuras (B-D, onde B designa as figuras e D designa palavras faladas pelo participante); a relação (C-D) para que os participantes nomeiem as palavras impressas; e, a relação (A-C) para que os participantes identifiquem as palavras impressas através de palavras ditadas.

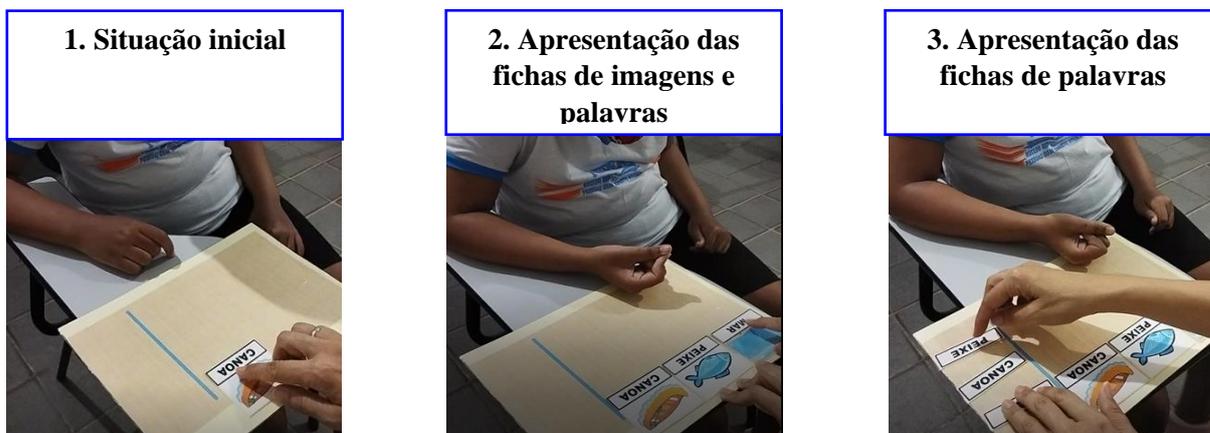
Estas constituem as relações de emparelhamento multimodelo por equivalência de estímulos ensinadas na sequência didática. Vale ressaltar que a relação (BC-C) se constitui a única que foi ensinada na SD, mas não utilizada para avaliação em pré e pós-teste.

1) BC – C - Figura/ palavra parear com palavra

Para iniciar este procedimento, a professora mostra-lhe o fichário, explicando que colocará fichas de imagens/palavras e Lelê deverá pegar as fichas de palavras e colocar embaixo das fichas de imagens com palavras correspondentes. À medida que vai apresentando à Lelê as fichas de imagens com palavras, a professora pesquisadora realiza a leitura destas palavras, pedindo à Lelê que nomeie cada uma das letras, seguido da leitura da palavra por completo (Figura 61.1 - 2).

Logo após a apresentação das fichas de imagens/palavras, a professora pesquisadora coloca as fichas de palavras no lado direito do fichário, uma embaixo da outra, e explica a Lelê que ela deverá pegar as fichas de palavras e colocar embaixo das fichas com imagens e nomes que sejam iguais (Figura 61.3).

Figura 61 – Ensino das relações de Emparelhamento Multimodelo

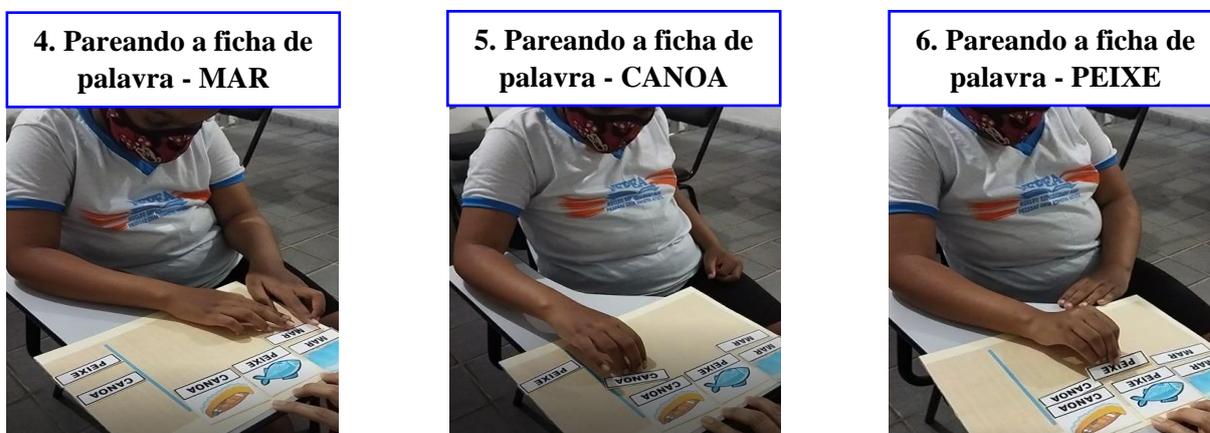


Fonte: Construção da autora

A professora, ao pedir que Lelê pegue cada uma das fichas que ela solicita, de forma intercalada, posicionando-as embaixo da ficha de imagem/ palavra correspondente, Lelê realiza de forma acertada para todas as fichas de palavras sinalizadas pela professora pesquisadora: (MAR - Figura 61.4); (CANOA - Figura 61.5); (PEIXE – Figura 61.6). Observa-se que Lelê está concentrada, calma e muito atenta durante esta proposta de atividade. Além disso, ela realiza os pareamentos com muita certeza, sem hesitar.

Nesta etapa está a informação/ensino do conteúdo – a associação do signo escrito e figura (BC) é apresentada e pedido que o sujeito identificando C faça a relação (BC-C). Aqui temos uma resposta por identidade.

Figura 61 – Ensino das relações de Emparelhamento Multimodelo



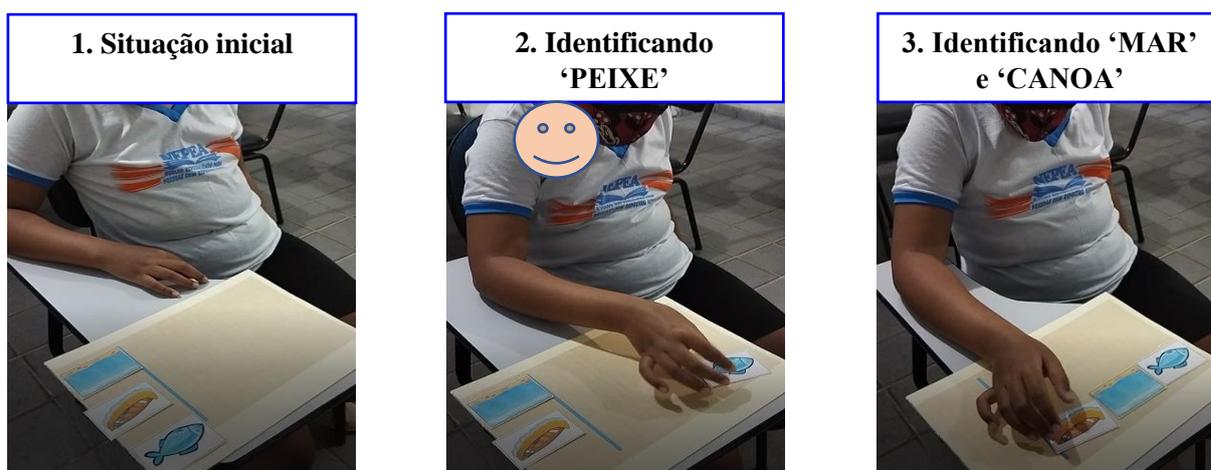
Fonte: Construção da autora

2) B – D – Figura a ser nomeada

Para esta relação a professora pesquisadora posiciona as fichas de imagens no lado direito do fichário (Figura 62.1), e explica à Lelê que à medida que forem falados os nomes das imagens ela deverá pegar as fichas de imagens e colocar na parte central do fichário. Para todas as palavras ditadas ‘PEIXE’ (Figura 62.2), ‘MAR’ e ‘CANOA’ (Figura 62.3), Lelê identifica facilmente as fichas de imagens e coloca-as no lado esquerdo do fichário.

Sobre esta relação de emparelhamento ensinada, é possível inferir que, a participante associou os estímulos sonoros (palavra ditada) aos visuais (figuras), relacionando a palavra ditada com as figuras correspondentes, o que sinaliza um dos aspectos promotores da compreensão leitora que consiste na associação dos elementos gráficos ou auditivos aos visuais. Destaca-se, dessa forma, que este recurso por emparelhamento de estímulos visuais e sonoros são muito importantes para o desenvolvimento de habilidades leitoras para crianças com TEA.

Figura 62 – Ensino da relação B – D – Figura a ser nomeada



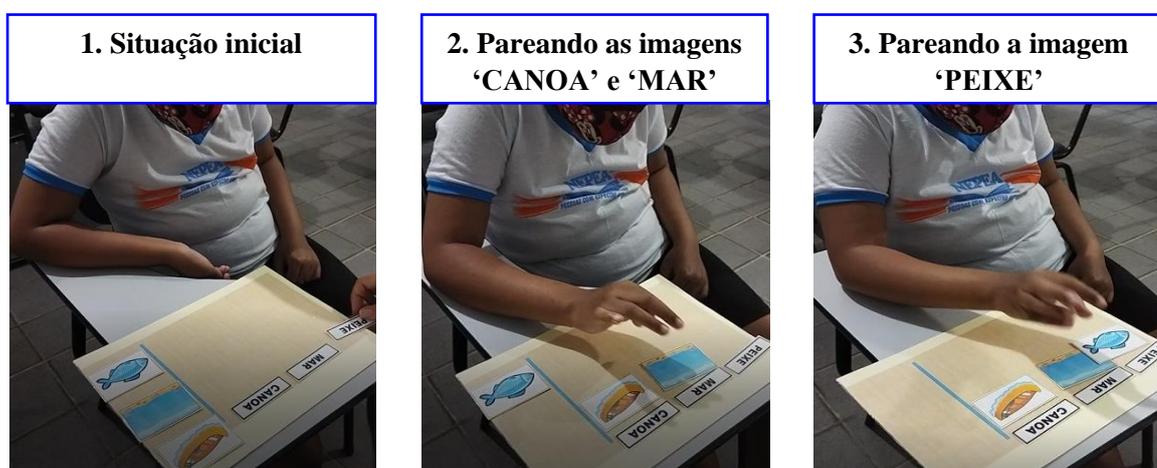
Fonte: Construção da autora

3) B – C – Figura parear com palavra

Para esta relação, a professora pesquisadora posiciona as fichas de imagens do lado direito do fichário, e, as fichas de palavras do lado esquerdo do fichário, uma ao lado da outra (Figura 63.1). Em seguida, explica que pedirá à participante que pegue as imagens solicitadas pela professora e posicione-as embaixo das palavras correspondentes. À medida que foram solicitadas as imagens ‘CANOA’, ‘MAR’ (Figura 63.2), e, ‘PEIXE’ (Figura 63.3), a participante realizou o pareamento às palavras correspondentes sem hesitar.

É possível inferir como hipótese que, a partir da primeira relação de pareamento ensinada (BC-C: imagens com palavras para parear com palavras) a participante Lelê já apresenta maior domínio, associação e facilidade na identificação das imagens (ao nomeá-las e identificá-las), como também, na identificação das palavras ao parear com as figuras. Percebe-se, neste sentido, que os estímulos visuais e gráficos, associados aos seus significados e sons destas palavras possuem correlação quanto ao desenvolvimento de habilidades leitoras para esta participante.

Figura 63 – Ensino da relação B – C – Figura parear com palavra



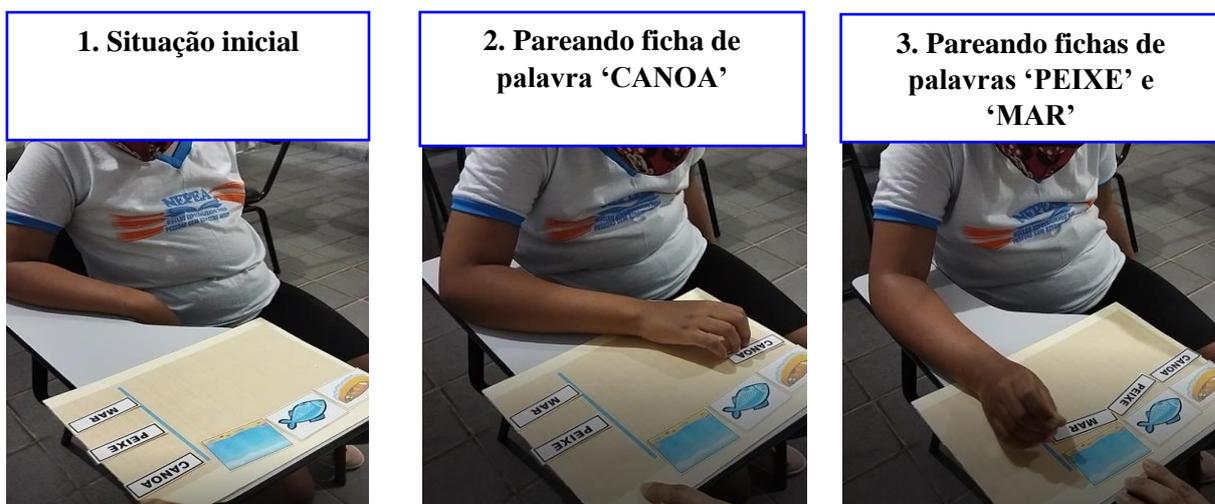
Fonte: Construção da autora

4) C – B – Palavras parear com figuras

Para esta relação, a professora pesquisadora posiciona as fichas de palavras do lado direito do fichário, e, as fichas de imagens do lado esquerdo do fichário, uma ao lado da outra (Figura 64.1). Em seguida, explica-lhe que pedirá que leia cada uma das fichas de palavras solicitadas pela professora e posicione-as embaixo das imagens correspondentes.

A professora pesquisadora ao apontar para a ficha de palavra ‘CANOA’, pede à Lelê que a leia, ao que o faz facilmente e pareia embaixo da ficha de imagem ‘CANOA’ (Figura 64.2). A professora, ao apontar para a ficha de palavra ‘PEIXE’ e perguntar a Lelê o que estava escrito, ela responde: “P de peixe” (Figura 64.3), e pareia embaixo da ficha de imagem ‘PEIXE’. A professora a elogia dizendo: “muito bem, Lelê”. Em seguida, pede que leia a próxima ficha de palavra, ao que a participante diz: “ême, de Mar”, e pareia a ficha de palavra ‘MAR’ à sua ficha de imagem correspondente (Figura 64.3), sem hesitar.

Figura 64 – Ensino da relação C – B – Palavras parear com figuras



Fonte: Construção da autora

5) C – D – Nomear palavras impressas

Para esta relação, a professora pesquisadora explica à participante que pedirá que ela leia cada uma das fichas de palavras que forem colocadas no centro do fichário (Figura 65.1). A professora coloca a primeira ficha de palavra, ‘MAR’, e solicita à Lelê que a leia, ao que, a participante responde soletrando: “ême, á, érre”. Logo, em seguida, a professora pergunta: “então, o que está escrito?”, ao que Lelê diz que não sabe, pois não consegue se lembrar.

A professora explica-lhe que esta ficha de palavra é igual a uma das imagens que estava no fichário anteriormente, então ela responde que está escrito ‘CANOA’, ao que a pesquisadora pergunta: “Canoa, começa com qual letra?”. Lelê responde mais uma vez que não consegue se lembrar, então a professora mostra-lhe a letra inicial da ficha de palavra ‘MAR’ e pergunta-lhe que letra ela lê. Então, ela responde: “ême de ‘MAR’”, ao que a professora pesquisadora a parabeniza.

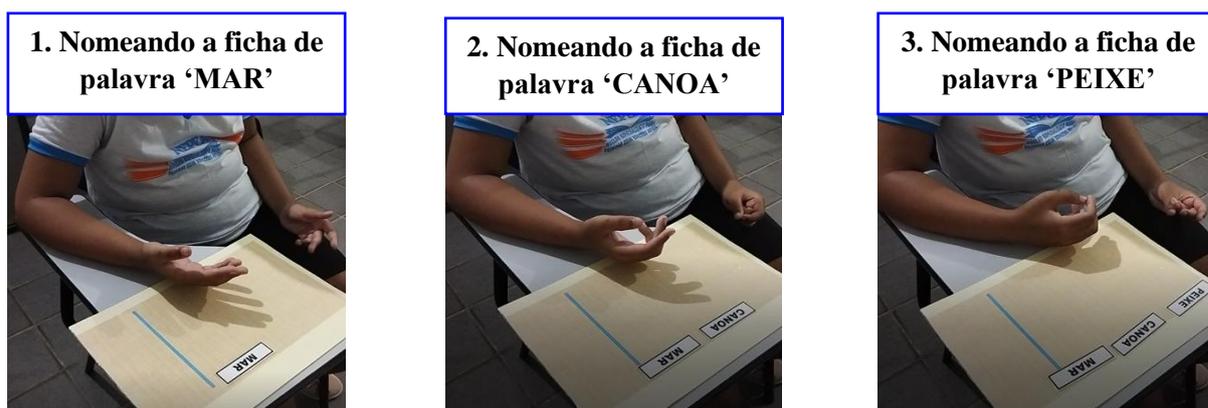
Este momento de mediação e ensino por meio da sequência didática constitui-se num precioso momento para avaliação de propostas ensinadas, percepção dos sujeitos quanto às aprendizagens já adquiridas, tal como, adquirir uma melhor compreensão sobre como se processa as habilidades leitoras dos participantes. Estes conhecimentos são grandes aliados somados aos conhecimentos das características dos sujeitos que estão aprendendo, no sentido de fornecer-lhes o que facilita sua melhor aprendizagem. Vê-se neste momento, claramente,

que o processo incerto de aprendizagem que se vai construindo, o que no início, de certa forma erradicado, de repente sendo delineado.

Ao ser colocada a ficha de palavra ‘CANOA’ no centro do fichário (Figura 65.2), Lelê a lê rapidamente: “cê, a canoa”. A pesquisadora a parabeniza e diz: “muito bem, ‘cê’ de ‘canoa’, a fim de enfatizar a relação som grafia das palavras, tal como associar os sons iniciais das palavras. Percebe-se que Lelê já a faz, pois ela mesma responde no ato de sua leitura as iniciais associando às palavras correspondentes. Esta habilidade leitora, associação dos sons às suas palavras, já caracteriza uma leitura por decodificação em processo da consciência fonológica. Vale ressaltar que, como a situação era de pesquisa, esta atividade manteve seu foco no trabalho com a letra inicial. Contudo em uma situação cotidiana na escola a percepção de cada letra que compõe a palavra deve ser estimulada.

A seguir, ao ser colocada a ficha de palavra ‘PEIXE’ (Figura 65.3), Lelê realiza a leitura e responde: “p de peixe”, ao que a pesquisadora a parabeniza e diz: “muito bem, Lelê!”. É considerada uma característica importante para a professora pesquisadora, no processo de mediação, e que tem forte influência para o aprendizado, a valorização das potencialidades e acertos, utilizando o elogio como reforço positivo e estímulo para novas aprendizagens.

Figura 65 – Ensino da relação C – D – Nomear palavras impressas



Fonte: Construção da autora

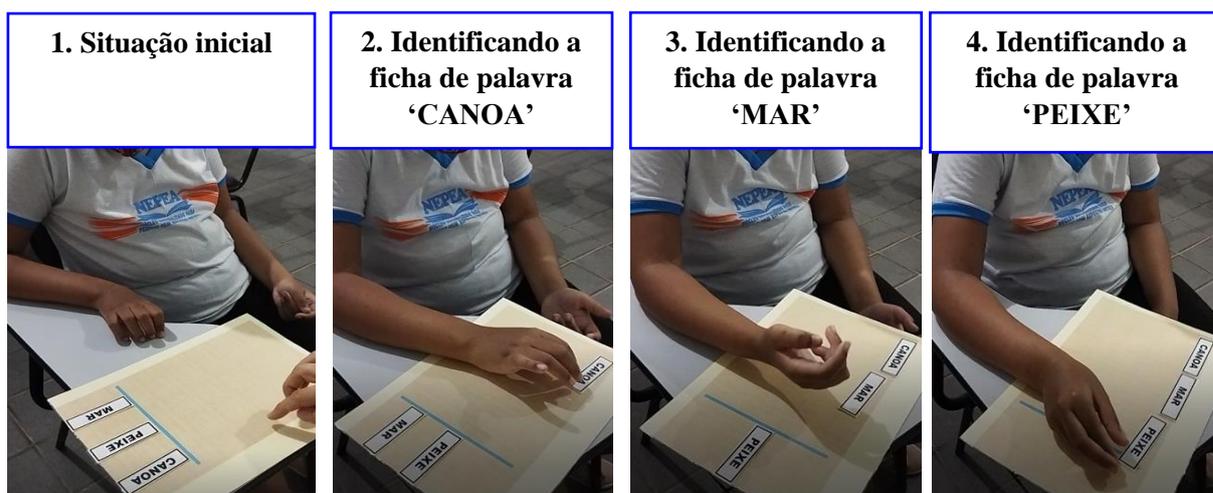
6) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada

Para esta relação, a professora pesquisadora coloca as fichas de palavras no lado direito do fichário (CANOA/ PEIXE/ MAR), uma embaixo da outra, e explica à participante que ela

deverá pegar as fichas de palavras de acordo com as palavras que forem ditadas pela pesquisadora, e colocá-las no centro do fichário (Figura 66.1).

A primeira palavra ditada é ‘CANOA’, ao que Lelê identifica rapidamente e pega a ficha de palavra ‘CANOA’ colocando-a no centro do fichário (Figura 66.2). A professora então pergunta: “como você sabe que esta ficha de palavra é ‘canoa’?”. Lelê responde: “a canoa é uma coisa que fica em cima do mar”. “Mas como você sabe que aqui está escrito ‘CANOA’? ela começa com qual letra?”, pergunta a pesquisadora. Lelê responde: “letra ‘cê’ de canoa”. “Agora pega para mim a palavra ‘MAR’”, pede a pesquisadora, ao que Lelê identifica e pega a ficha de palavra correspondente, colocando-a no centro do fichário (Figura 66.3). A pesquisadora pergunta: “como você sabe que esta palavra é ‘MAR’”? Lelê então responde: “a minha mãe falou que quando a gente vai para praia é o mar”. A pesquisadora então retoma: “mas começa com qual letra?”. Então, Lelê responde: “ême”. Logo depois, a pesquisadora solicita que Lelê pegue a ficha de palavra ‘PEIXE’, ao que Lelê identifica rapidamente e pega a ficha de palavra ‘PEIXE’ e coloca-a no centro do fichário (Figura 66.4). A pesquisadora pergunta: “como você sabe que está escrito peixe?”. A participante responde: “o peixe começa com a letra ‘p’”. A pesquisadora a parabeniza e elogia seu desempenho.

Figura 66 – Ensino da relação A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada



Fonte: Construção da autora

Pode-se acompanhar o sujeito respondendo às questões metalinguísticas se referindo ao sentido semântico das palavras em questão e não aos seus aspectos gráficos e ortográficos. Este é um recorrente obstáculo que se apresenta nas situações de aprendizagem de uma língua ou código, o sujeito falante precisa distinguir entre aspectos formais do signo e seu sentido semântico. Ao longo do desenvolvimento humano o sujeito vai cada vez mais deixando de recorrer ao realismo nominal, à medida que vai dominando a função simbólica e se tornando um usuário das linguagens com expertise.

Nesta última relação apresentada percebe-se que por um momento, ao ser perguntada sobre como ela sabe que aquelas palavras foram as solicitadas pela pesquisadora, a participante relaciona à sua dimensão semântica. A Teoria da Mente explica que a dificuldade das pessoas com TEA em compreender a perspectiva alheia, tal como, compreender os fatos e situações em seus sentidos reais se deve à dificuldade da abstração dos fenômenos que o cercam. Neste caso, aqui, a participante compreende e interpreta os sentidos perguntados para ‘CANOA’ e ‘MAR’ em seus sentidos literais, ou seja, suas reais funções. Mesmo assim, considera-se que não houve erro, pois a participante soube identificar as palavras quando mais bem direcionada as perguntas, sinalizando as letras iniciais de cada palavra. É muito importante também a clareza e objetividade nas perguntas feitas, para não beirar as subjetividades. A mediação precisa facilitar estes sentidos. É preciso destacar que enquanto os educadores estão se referindo à aspectos formais da língua (letra, sílaba, palavra, grafema, fonema), os educandos estão mergulhados na sua experiência física, significativa, emocional de mundo.

ATIVIDADE 4 – A FORMIGUINHA

A professora canta a cantiga de roda “A formiguinha”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção para Lelê que corresponde à brincadeira cantada mostrando as partes do corpo, quando é cantada a cantiga e completando algumas partes da música com suas rimas, a exemplo de ‘MELÃO’ que rima com ‘MÃO’, a participante mostra a sua própria mão (Figura 67.1).

Em seguida, realiza ensino de identificação dos sons, colocando sobre a mesa, os cartões com as imagens agrupados em dois conjuntos, cada um utilizado por vez. No primeiro conjunto foram colocados os cartões com as imagens misturadas: CAFÉ/ PÉ; BATATA ROXA/ COXA.

No segundo conjunto foram colocados os cartões com as imagens misturadas: MELÃO/ MÃO; JERIMUM/ BUMBUM; GIZ/ NARIZ.

A professora pesquisadora explica a Lelê que, ao seu comando, ela deverá procurar as imagens que tenham o mesmo som da palavra indicada por ela. Para isso, a pesquisadora canta um trecho da música e pede a Lelê que encontre a ficha de imagem com palavra que possua o som semelhante ao de ‘CAFÉ’. A participante menciona a palavra ‘PÉ’, e a pesquisadora pede que ela pegue a ficha de imagem/ palavra correspondente e coloque próximo a ficha de palavra/ imagem ‘CAFÉ’ (Figura 67.2).

Figura 67 – Ensino de rimas – Cantiga de roda: A FORMIGUINHA

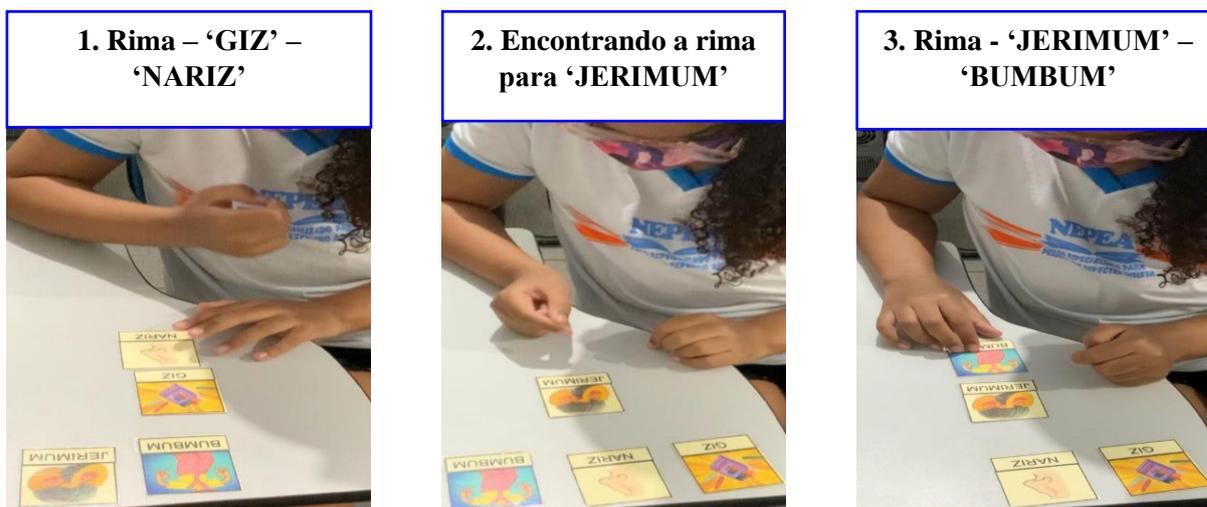


Fonte: Construção da autora

A professora pesquisadora realiza o mesmo procedimento, mas agora com outro verso da cantiga a fim de ensinar as palavras que rimam. Desta vez, posiciona a ficha de imagem/ palavra ‘BATATA ROXA’ no centro da mesa (Figura 67.3) e pede que Lelê complete o trecho da música cantada com a ficha de imagem/ palavra que possui o som parecido, ao que, Lelê, facilmente identifica e posiciona a ficha de imagem/ palavra ‘COXA’ junto à ficha de imagem/ palavra ‘BATATA ROXA’ (Figura 67.4).

Com as demais rimas ‘GIZ – NARIZ’ (Figura 68.1) e ‘JERIMUM – BUMBUM’- (Figura 68.2 - 3), Lelê realiza a identificação com facilidade.

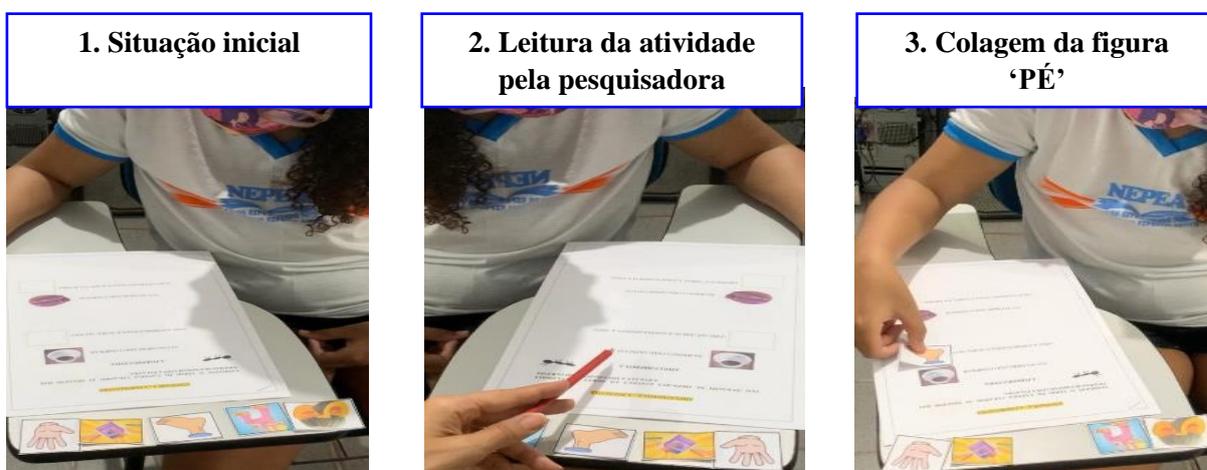
Figura 68 – Ensino de rimas – Cantiga de roda: A FORMIGUINHA



Fonte: Construção da autora

Logo após este momento de apresentar os trechos da música com rimas, através de fichas de palavras e imagens, a professora pesquisadora propõe uma atividade para Lelê, que consiste em completar as lacunas dos versos rimados usando a colagem de fichas de imagens correspondentes às partes da canção (Figura 69.1). As rimas utilizadas para esta atividade são: CAFÉ/ PÉ; BATATA ROXA/ COXA; MELÃO/ MÃO; JERIMUM/ BUMBUM; GIZ/ NARIZ.

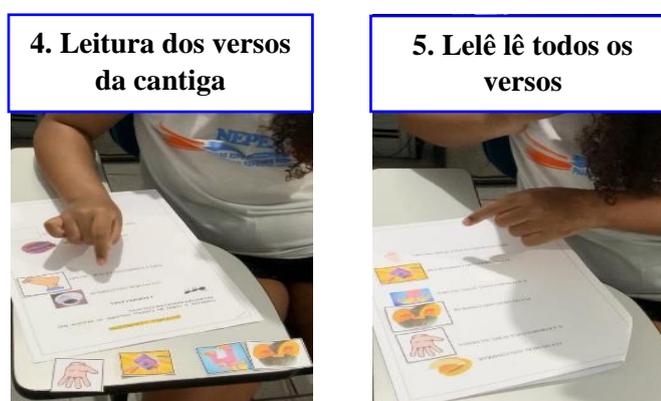
Figura 69 – Atividade lacunada das rimas



Fonte: Construção da autora

Para isso, a professora lê os trechos das rimas (a parte escrita) (Figura 69.2) e pede à participante que leia o trecho da canção onde aparecem as imagens e onde está a lacuna, ou seja, sem a imagem correspondente ao trecho da rima. Em seguida, a participante identifica e cola a imagem completando estes trechos lacunados (Figura 69.3). A pesquisadora solicita também que Lelê leia os versos da canção sozinha (Figura 69.4), logo depois de completar o trecho da canção com a colagem da imagem, estimulando assim a sua confiança e autonomia quanto às habilidades leitoras.

Figura 69 – Atividade lacunada das rimas



Fonte: Construção da autora

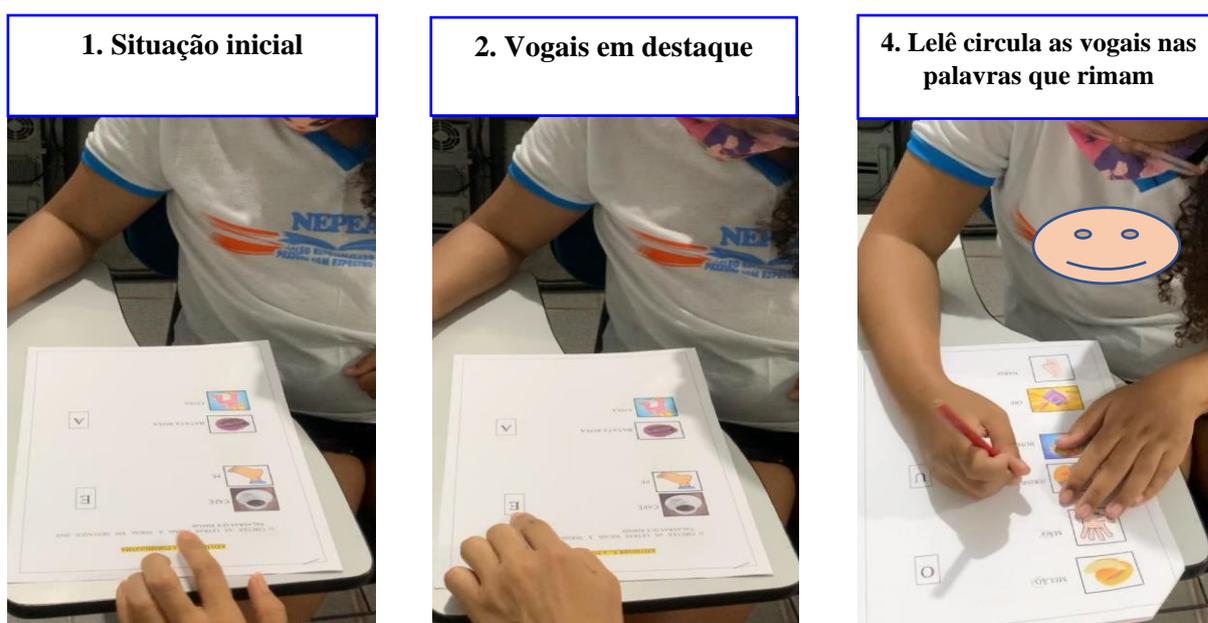
É interessante observar que Lelê realiza toda a proposta de atividade de forma acertada, e, realiza a leitura dos trechos das rimas propostas (Figura 69.5), mesmo sem a decodificação das letras ou sílabas, mas através da pseudoleitura com associação entre a memória visual, auditiva e gráfica. Neste sentido, observa-se como a ludicidade por meio das cantigas de roda favorecem uma leitura com significação, estimulação dos sentidos (visuais e auditivos) e o desenvolvimento da consciência fonológica por meio das rimas.

ATIVIDADE 5 – A FORMIGUINHA

Nesta atividade para o ensino de identificação dos sons, a professora lê a consigna e explica à participante que ela circulará as letras iguais à vogal em destaque nas palavras que rimam (Figura 70.1). Na atividade aparecem as duas palavras que rimam com as suas respectivas imagens, e a vogal em destaque, por exemplo, **E** - CAFÉ/ PÉ. A cada palavra que a

professora diz, dando destaque para a semelhança nos sons das palavras, a participante deverá identificar e circular a vogal apontada pela pesquisadora, que, aqui neste exemplo, é a letra 'E' (Figuras 70.2 e 70.3), e assim, seguir identificando nas outras rimas as demais vogais, sempre retomando os sons semelhantes: **A** - BATATA ROXA/ COXA; **O** - MELÃO/ MÃO; **U** - JERIMUM/ BUMBUM; **I** - GIZ/ NARIZ.

Figura 70 – Atividade de identificação de rimas



Fonte: Construção da autora

Lelê realiza a proposta de forma assertiva, sem hesitar, identificando as vogais nas palavras e lendo as rimas com a ajuda da professora pesquisadora. É importante ressaltar que a sequência didática, aqui nesta pesquisa, tem o objetivo de ensinar e direcionar aprendizagens que estimulam a consciência fonológica, e o desenvolvimento de habilidades leitoras, que por fim foram avaliadas em pós-teste.

Compreende-se sequência didática, como uma série ordenada e articulada de atividades que compõem cada unidade temática (ZABALA, 1998). Em outras palavras, é a especificação de cada ação que ocorrerá na aula ou nas aulas, com estimativa de tempo de realização, incluindo a avaliação da aprendizagem. As ações escolhidas precisam dialogar entre si, para se constituir numa totalidade coerente e significativa, com sentido, para os educandos. Por isso, é importante que uma sequência didática tenha sempre como referência os objetivos de

aprendizagem a fim de expressar o desenvolvimento, os comportamentos, e habilidades que os educandos devam alcançar, que, no caso desta pesquisa, são as habilidades leitoras.

ATIVIDADE 6 – CARANGUEJO NÃO É PEIXE

A professora canta a cantiga de roda “Caranguejo não é peixe”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção (Figura 71.1). Em seguida, pede à participante que brinque com o jogo das sombras dos animais do mar (Figura 71.2). À medida que encontrar a sombra de cada animal marinho ela deverá falar o nome dele. Neste jogo Lelê realiza de forma acertada encontrando todas as sombras dos animais marinhos, pareando-as e mencionando o nome de cada um deles (Figura 71.3).

Figura 71 – Jogo das sombras



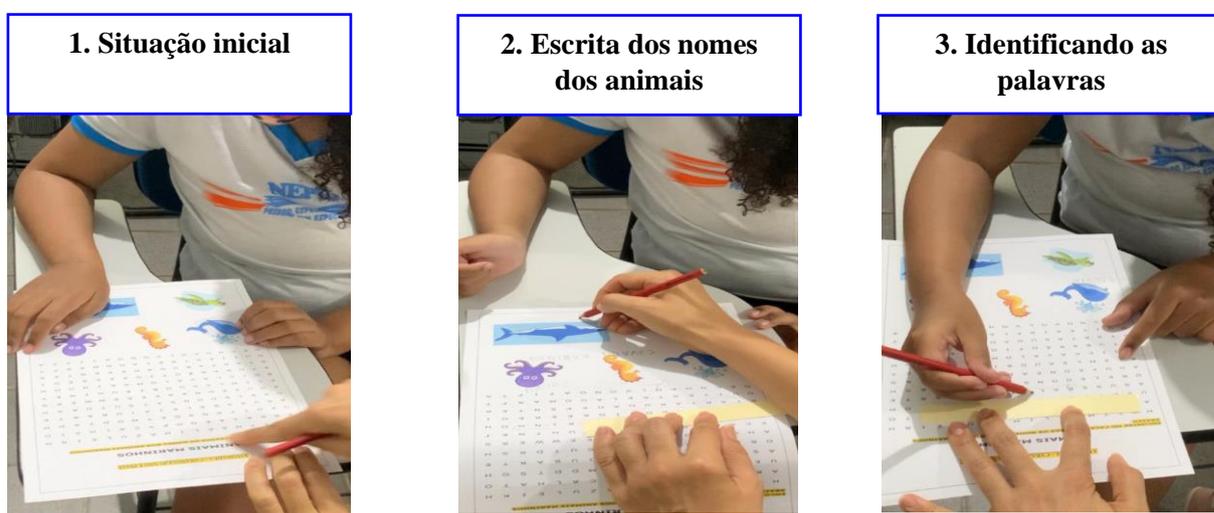
Fonte: Construção da autora

Observa-se que esta atividade favoreceu o exercício da discriminação visual, da identificação de semelhanças e diferenças, e, da coordenação viso motora, ao selecionar as imagens semelhantes que estão em espaços diferentes. Estas atividades promovem o desenvolvimento das funções executivas, pois permite organizar tarefas simples e executá-las, tal como a capacidade de concentração e memória. Estes elementos consistem em pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura, pois estimulam suas percepções quanto à habilidade leitora. O jogo solicita que seu jogador estabeleça a relação entre as figuras coloridas representadas nos cartões e seus equivalentes em cinza. Desta forma provoca a percepção visual das sombras, do lugar ocupado pela figura em questão.

Em uma outra proposta de atividade (caça-palavras dos nomes de animais marinhos), a pesquisadora explica para Lelê que ela deverá observar os desenhos de alguns animais marinhos e encontrar no caça-palavras, os seus nomes correspondentes (Figura 72.1). É preciso destacar que nesta atividade, a pesquisadora necessitou escrever embaixo de cada figura os nomes dos animais marinhos a fim de facilitar a identificação das palavras como um todo no caça-palavras. Então, à medida que ia escrevendo o nome do animal marinho embaixo da figura identificada pela participante, a professora solicitava a ela que dissesse o nome de cada letra que formava a palavra, ao que Lelê o fez acertadamente (Figura 72.2).

Observou-se também, que a participante lia a palavra por inteiro mencionando sua inicial e dizendo o nome do animal lido, percebeu-se então, que ela não se utilizava do recurso da decodificação, soletração ou leitura silábica, mas fazia a leitura das palavras que eram os nomes dos animais marinhos por inteiro. Por exemplo, para a palavra ‘BALEIA’, Lelê mencionava as letras que faziam parte deste nome, e quando a pesquisadora perguntava qual a palavra que estava escrita, Lelê respondia: “‘B’ de baleia”.

Figura 72 – Caça-palavras



Fonte: Construção da autora

Outra observação importante é sobre a dificuldade que Lelê (e todos os demais participantes) apresentou para encontrar os nomes dos animais marinhos no caça-palavras, pois ela facilmente encontrava as letras não sequenciadas (unidades menores) que formavam os nomes de cada animal marinho, mas para a palavra que formava o nome do animal (o todo)

apresentou dificuldade. Este aspecto retoma a situação de avaliação em pré-teste quando foi solicitado que Lelê encontrasse as vogais e as circulasse na frase da cantiga de roda, pois ela circulou o todo (a palavra), mas não sabia identificar a parte (vogal) na palavra (todo). Neste sentido, retoma-se o conceito da Teoria da Coerência Central explicada por Nguyen et al. (2015), sobre a dificuldade de identificar as partes no todo, que aqui, nesta atividade consistiu em identificar a palavra (nome de animal marinho) no todo (caça-palavras).

Para esta atividade foi necessário um maior direcionamento, devido ao seu grau de dificuldade para os participantes, sendo necessária uma mediação em que a pesquisadora utilizou uma régua a fim de situar e localizar em qual linha estava o nome do animal solicitado (Figura 72.3). Observou-se esta dificuldade também para os demais participantes da pesquisa. Neste sentido, se pode observar que é uma atividade que apresenta um certo grau de complexidade, mas por isto mesmo importante, pois estimula os educandos com TEA a perceber o todo em contraste com cada parte, de forma mais flexível, o que contribui para o estabelecimento de novos conceitos na assimilação das aprendizagens para habilidades leitoras. A aprendizagem é um processo em que não podemos prever seu impacto, apenas perceber quando ele ocorre.

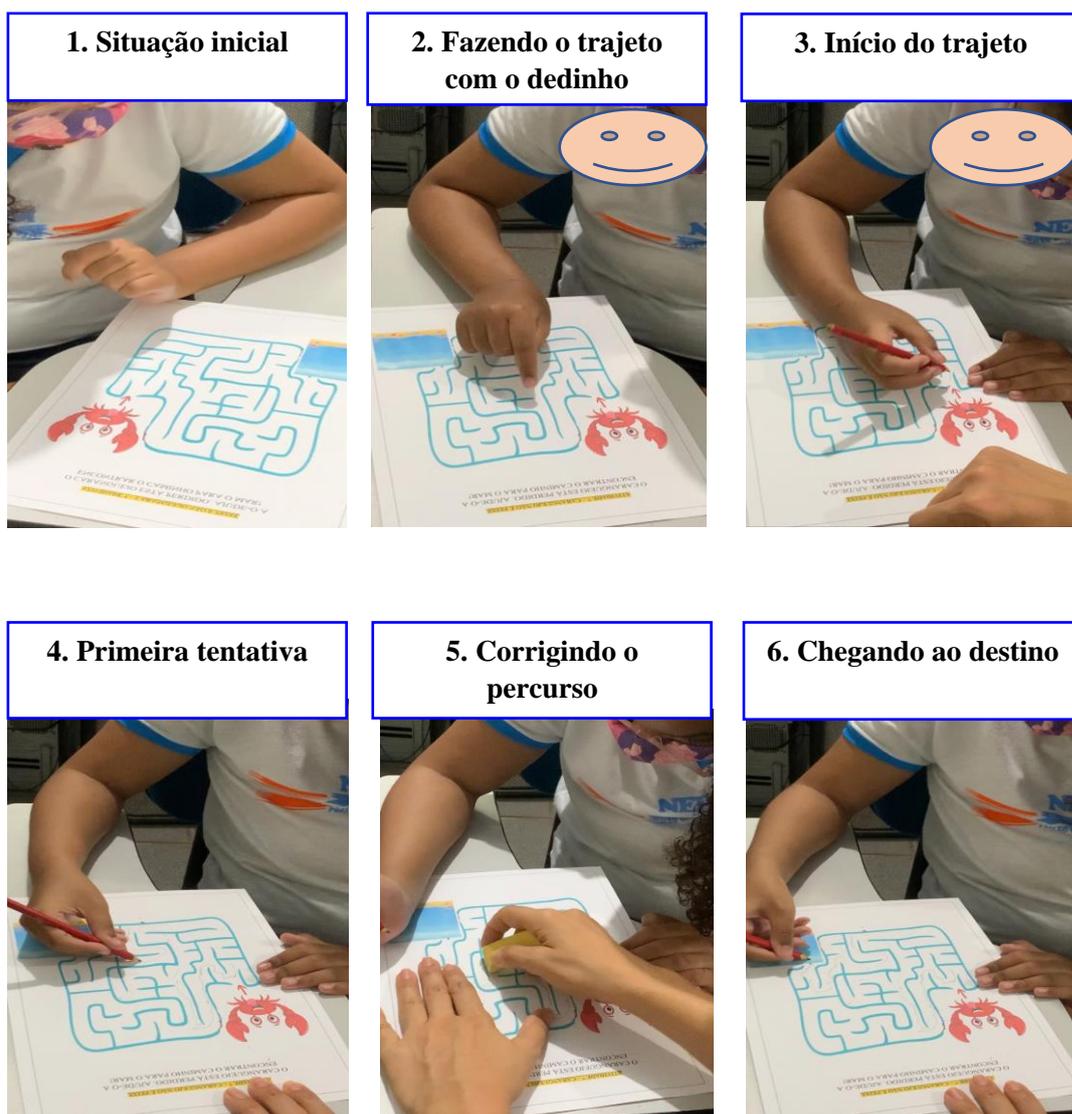
ATIVIDADE 7 – CARANGUEJO NÃO É PEIXE

A professora retoma a cantiga de roda “Caranguejo não é peixe”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção. Em seguida, na atividade da sequência (labirinto), a professora mostra à participante a figura de um caranguejo dizendo que ele está perdido e é preciso ajudá-lo a encontrar o caminho para o mar (Figura 73.1).

A fim de auxiliar melhor a participante nesta atividade, a professora pesquisadora orienta à Lelê que passe o dedo, por entre os caminhos, começando da imagem ‘caranguejo’ até chegar ao destino, o ‘mar’ (Figura 73.2). A professora a ajuda explicando que deve percorrer o caminho que não haja nenhum impedimento. Lelê então começa a percorrer o caminho já traçando-o com um lápis (Figura 73.3), porém logo chega num local impedido de seguir (Figura 73.4). A pesquisadora, apaga este primeiro percurso feito e orienta-a (Figura 73.5), explicando que será necessário retomar outro caminho, ao que Lelê refaz o percurso por caminho diferente e chega ao destino, alcançando o objetivo da atividade que é levar o ‘caranguejo’ ao ‘mar’ (Figura 73.6).

É necessário aproveitar este exemplo para propor uma reflexão sobre as “atitudes de pronto” do professor. É preciso considerar que em situação de investigação da aprendizagem, poder-se-ia propor não apagar os sinais do processo e manter todas as tentativas da criança utilizando a troca da cor do lápis e assim todos os caminhos tentados ficaram diferenciados.

Figura 73 – Labirinto



Fonte: Construção da autora

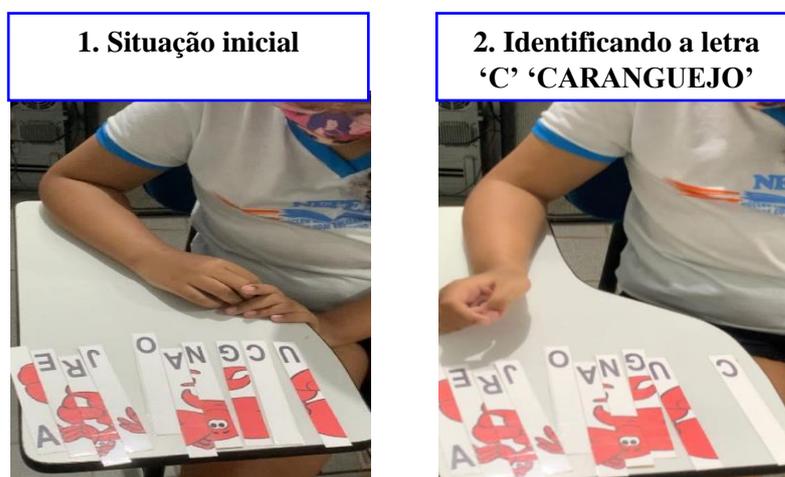
Esta atividade apresentou um nível de dificuldade que possibilitou o desafio e sua superação. A mediação foi necessária para auxiliar a participante quanto a sua execução. A atividade proporcionou o exercício da atenção, concentração e coordenação espacial e viso motora, elementos muito importantes na promoção da habilidade leitora. Neste sentido, vale

destacar a importância de regular o grau de dificuldade das atividades, para não serem fáceis demais e perder a atenção dos sujeitos, nem chegar a um grau de dificuldade em que os sujeitos percam o interesse.

Logo depois, a professora pede à participante que monte o quebra-cabeça do caranguejo, formando o nome deste animal marinho. A pesquisadora dispõe as ‘fatias’ do desenho de forma desordenada e explica para Lelê que ela poderá formar o desenho do caranguejo ou o nome do caranguejo, pois é a palavra que se encontra na parte de baixo da figura (Figura 74.1).

A professora oferece-lhe a dica informando as letras que formam a palavra ‘CARANGUEJO’, iniciando pela letra ‘C’. Então Lelê pega a parte do desenho que possui a letra ‘C’ e posiciona na mesa (Figura 74.2). Em seguida, menciona o som da sílaba ‘CA’, perguntando à Lelê se identifica o som da letra que aparece depois da letra ‘C’ e que forma o som de ‘ka’, ao que Lelê completa o som da palavra mencionando ‘RANGUEJO’. Então, a professora informa-lhe que é a letra ‘A’ que é usada junto com a letra ‘C’ para formar o som de ‘CA’ de ‘CARANGUEJO’.

Figura 74 – Palavra fatiada



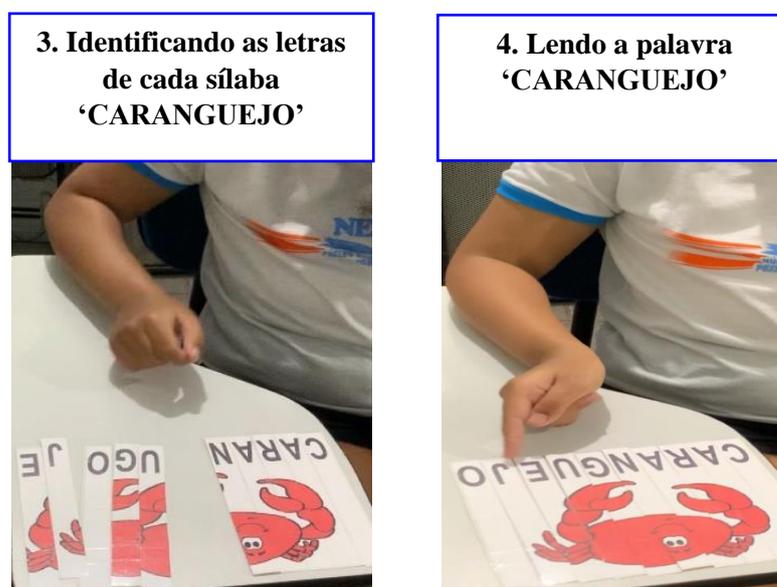
Fonte: Construção da autora

Esta resposta da participante demonstra o sentido denotativo ao que lhe foi solicitado, pois para ela este tipo de informação ainda é muito abstrato (associar o som à grafia correspondente). Além de completar corretamente o nome do animal em questão, mostra como o trabalho com os fonemas é mais difícil do que com unidades maiores do léxico, como as

sílabas ou outros segmentos. Este exemplo da SD destaca a riqueza que há na complexidade em mostrar como a aprendizagem não é meramente o estabelecimento de uma relação estímulo-resposta biunívoca, mas que outras associações e discriminações serão necessárias.

Seguidamente, a professora passa a mencionar os sons presentes na formação de cada sílaba, para que Lelê identifique as letras pelo seu som. Lelê apresenta maior facilidade quando a professora menciona o nome das letras de cada sílaba (Figura 74.3). Por fim, a professora pede a Lelê que leia o nome que se formou embaixo da figura e ela realiza a leitura mencionando “caranguejo”, passando o dedinho embaixo da palavra (Figura 74.4).

Figura 74 – Palavra fatiada



Fonte: Construção da autora

Observa-se que a participante apresentou certa dificuldade quanto ao desafio proposto pelo jogo da palavra fatiada, pois o objetivo principal, que era estimular a percepção dos sons e sua identificação por meio das letras, porém não se obteve um resultado que respondesse à esta proposta. Lelê soube ler a palavra por inteiro e, quando a pesquisadora solicitava as letras, uma a uma, que formavam as sílabas, a participante identificava prontamente, porém, quando se tratava da identificação pelos sons, Lelê apresentou certa dificuldade, mas, devido à pouca quantidade de atividades com estas propostas de intervenção, é possível inferir como hipótese, que havendo uma maior quantidade de intervenções, somado ao trabalho com diversão e

habilidades linguísticas auxiliem a elaborar as relações entre os grafemas/fonemas das línguas, e assim contribuir para uma maior percepção quanto às habilidades de consciência fonológica, correspondência dos sons das sílabas, para Lelê.

Estas dificuldades demonstram a grande riqueza no processo de aprendizagem. Esta atividade de decomposição da figura, assim como a anterior de decomposição do léxico são fundamentais, trabalham o foco do problema. É facilitador pensar num ensino que de forma lúdica e com caráter de descoberta, como nas situações de jogo, provoque a percepção do todo/parte, levando os educandos com TEA de uma primeira leitura mais global até a diferenciação das unidades componentes. No que se refere a aquisição das linguagens não se está lidando apenas com a aquisição de repertórios ou conteúdos novos, mas o uso do signo linguístico demanda ao ser humano o uso da função simbólica o que provoca desenvolvimento e possivelmente maior compreensão de mundo.

Esta atividade é motivadora por envolver um jogo que estimula a percepção fonológica e visual ao distinguir a correspondência sonora entre as sílabas e o reconhecimento das palavras construídas. O desafio consiste em formar a imagem do ‘caranguejo’, a partir de seu nome fatiado. Introduz, assim as noções de formação silábica das palavras, por meio da mediação do facilitador ou educador que a esteja ensinando.

Por ser uma atividade que oferece um nível de desafio mais complexo, verificou-se, pela professora pesquisadora, que esta proposta de atividade ofereceu um nível de dificuldade para Lelê e os demais participantes da pesquisa, sendo necessária a mediação constante.

ATIVIDADE 8 – PEIXE VIVO

A professora canta a cantiga de roda “Peixe Vivo”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção. Em seguida, na atividade da sequência, a professora mostra à Lelê as figuras de peixinhos coloridos (verde, vermelho, azul, amarelo, laranja) mencionando que estes peixinhos precisam ser preenchidos com suas cores iguais. Nesta atividade, cada bolinha colorida possui também uma letra (vogais – A/ E/ I/ O/ U; e, consoantes – F/ P/ T/ S/ V) (Figura 75.1).

Figura 75 – Atividade Peixe vivo



Fonte: Construção da autora

A professora pesquisadora pergunta à Lelê o nome das letras que aparecem no peixinho de cada cor, ao que ela acerta o nome de todas as letras identificando-as (Figura 75.2 e 75.3), porém quando lhe é perguntado os nomes de outras palavras que comecem com a mesma letra, Lelê não consegue mencionar, referindo-se apenas as cores de cada bolinha. Nesta situação, a professora pesquisadora exemplifica-lhe os nomes de outras palavras que começam com a mesma letra.

Neste sentido, é possível inferir como hipótese que o repertório de palavras por meio da associação som-grafia ou som relacionado à sua memória lexical (palavras) não está bem desenvolvido para Lelê, ainda que ela saiba identificar imagens e suas palavras correspondentes quando lhe são apresentados os modelos (fichas de imagens com palavras ou fichas de imagens e palavras). Neste caso, para melhor ajudar a Lelê quanto às noções de consciência fonológica, a partir da percepção dos sons semelhantes entre letras, sílabas ou palavras de seu repertório, em sua memória lexical, seriam necessárias mais atividades que promovessem ou aprimorassem a percepção destas noções, mas sempre avaliando o que favorecesse ou facilitasse a aprendizagem da leitura para cada um dos educandos com TEA.

É preciso ressaltar, porém, que Lelê apresenta maior facilidade em identificar as palavras e realizar a sua leitura quando combinado imagens e o ensino destas palavras associadas à suas imagens correspondentes, ou seja, pela apresentação das imagens e seus nomes em sua totalidade, e não em partes, como na situação de ensino por emparelhamento

multimodelo proposto na atividade 3, e que também foi desenvolvida nesta atividade 8, porém usando as seguintes palavras da cantiga: PEIXE/ ÁGUA/ MARINHEIRO. É possível observar destas experiências de atividades por meio da sequência didática que o uso do ensino de leitura de palavras proposto através da equivalência de estímulos e da associação figuras/ palavras, constituem excelentes estratégias de práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à habilidade e à compreensão leitora para educandos com TEA.

4.3.1) CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A criança autista apresenta dificuldades para se comunicar e para interagir socialmente. Estas dificuldades contribuem bastante para que a utilização da língua falada seja afetada. Com isso, a aprendizagem da leitura para a criança autista fica comprometida. Pois, aprender a ler, quando não se tem domínio do idioma falado, é uma tarefa bem mais complexa. Para o aprendizado da leitura, a criança é levada a estabelecer relações entre a sua linguagem oral e a linguagem escrita. Este contato é necessário e inevitável para que aconteça o aprendizado (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2017).

No desenvolvimento da habilidade da leitura, a relação entre palavras faladas com palavras escritas constitui-se na principal característica do processo de leitura. De acordo com estudos recentes sobre as características da leitura das crianças autistas, percebe-se que estas crianças desenvolvem bem a capacidade de transformar grafemas em fonemas, ou seja, identificar os elementos constituintes da palavra (as letras). No entanto, a leitura com compreensão constitui-se em uma das dificuldades presentes em muitos educandos com TEA. Por isso, a importância de favorecer propostas de atividades que estimulem a leitura oral com compreensão, tal como foi explorado e avaliado nesta pesquisa, através da sequência didática, a partir das cantigas de roda. Gomes (2015) ressalta:

Por outro lado, a leitura com compreensão [...] pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles. Em situação de ensino, esse aspecto da leitura pode ser verificado quando um aprendiz relaciona corretamente figuras às palavras impressas correspondentes, assim como o inverso, e a aprendizagem dessa habilidade ocorre de maneira indireta, derivada de relações entre estímulos (por exemplo, palavra ditada-palavra impressa; palavra ditada figura) ou entre estímulos e respostas (por exemplo, nomeação de palavra impressa; nomeação de figura) previamente aprendidas. Quando esses estímulos (figuras e palavras) se tornam equivalentes, ou seja, quando passam a fazer parte de uma mesma classe, pode-se dizer que o indivíduo compreende aquilo que lê. [...] (GOMES, 2015, p. 77-78).

A leitura oral corresponde à capacidade de pronunciar corretamente cada palavra escrita, contudo nem sempre acompanhada pelo entendimento daquilo que foi lido. Já a leitura com compreensão abrange a habilidade de compreender aquilo que está escrito, garantindo a relação das palavras e frases lidas com o seu verdadeiro sentido. Temos indicadores tanto da literatura, quanto dos dados empíricos de que a criança autista, muitas vezes, faz apenas a leitura mecânica das palavras. Esta pesquisa destaca a importância de que se planeje estratégias que favoreçam, para estes educandos, o aprendizado da leitura a partir do trabalho lúdico com a consciência fonológica e habilidades linguísticas. Foi possível observar que através das propostas utilizadas

na sequência didática e no ensino das relações por equivalência de estímulos linguísticos que provoquem relações de associação entre estímulos auditivos, visuais, gráficos promovem o processo de pré-leitura por inferência. A SD apresentada nesta pesquisa apresentou resultados que favorecem e favoreceram o desenvolvimento da habilidade leitora com compreensão dos educandos com TEA, quando associavam as figuras às suas palavras correspondentes.

Um fator muito importante para que o ensino da leitura seja exitoso para qualquer educando com TEA é encontrar meios para chamar-lhe a atenção, através de propostas de atividades que estimulem a aprendizagem por totalidades, partindo sempre do contexto sociocultural, trabalhando com gêneros textuais e aspectos linguísticos em situação de uso da língua, de diálogo. Uma perspectiva contrária ao ensino com foco no particular, simples, unitário. Os enunciados, a ação da professora devem ser guiados por uma estratégia de planejamento como por exemplo a SD aqui apresentada.

Foi possível perceber que as atividades elaboradas a partir das cantigas de roda favoreceram a concentração e a atenção, estimulando a aprendizagem de forma divertida e significativa. Vale ressaltar que os textos precisam atender às necessidades de aprendizagem dos educandos e que a inclusão destas estratégias de leitura precisam estar presentes na rotina da ação pedagógica, o que promoverá o melhor desenvolvimento quanto às noções de habilidade linguística e leitora. Vale ressaltar que o professor mediador deve estar sempre atento às potencialidades de seus alunos e aos seus interesses e assim, favorecer essa aprendizagem.

CAPÍTULO V

5) DISCUSSÃO DE RESULTADOS - ANÁLISE DO PROCEDIMENTO DOCENTE

No processo de aprendizagem da leitura, aqui em foco, é interessante avaliar a mediação realizada pela professora pesquisadora, por meio da proposta de ensino por emparelhamento multimodelo, e assim propor contribuições e críticas a partir desta situação de ensino e aprendizagem. Para despertar o interesse do leitor sobre a aprendizagem de estudantes com TEA foi enfocada nesta pesquisa, a própria prática docente da pesquisadora. Apresenta-se, no próximo tópico, a mediação realizada durante a aplicação do emparelhamento multimodelo a partir da participante (Lelê) a fim de convidar o leitor a refletir sobre a ação docente com este público específico.

Embora alguns autores como Franco (2008), façam distinção entre os termos prática docente e prática pedagógica, neste trabalho optamos por utilizar a expressão prática docente para nos referir as ações do professor e sua mediação. Franco (2016) destaca que as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas, e, que não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. Na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016).

Esta professora pesquisadora, em sua proposta de ensino-aprendizagem com seus alunos com TEA, utiliza de abordagens ora tradicional, ora sociointeracionista-construtivista. Este tipo de proposta, que não se fixa em apenas um tipo de abordagem, tem como principal diretriz o foco na aprendizagem do educando e sua resposta àquela proposta que promova ou facilite seu desenvolvimento e aprendizagem, pois determinados alunos podem responder melhor a uma abordagem tradicional, já outros, à sociointeracionista. Diante deste aspecto não se pode reduzir esse importante processo (desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos) a apenas um determinado método que seja ideal ou modal (aquele que é a moda da época). Os educandos com TEA nos ensinam que cada indivíduo aprende de determinada forma, e que determinados temas ou propostas de ensino e aprendizagem podem ser-lhes mais favoráveis na conquista de sua própria formação como seres mais autônomos.

O desejo de investigar como eles aprendem a ler com o objetivo de auxiliá-los melhor quanto à sua aprendizagem de leitura foi o foco inicial desta pesquisa, permitindo um maior aprofundamento quanto aos conhecimentos sobre este universo tão específico e complexo, que é o ensino e aprendizagem de leitura por educandos com TEA. A partir dos estudos de outras pesquisas, tem-se também um maior respaldo de quais métodos utilizar, ao testá-los. No entanto, este percurso culminou, sem perceber de início, à própria autoavaliação da professora pesquisadora, enquanto mediadora. Este processo tornou-se enriquecedor na medida em que, enquanto educadores e diante das próprias demandas laborais, inclusive da própria pesquisa, foi possível refletir como tem sido a própria prática pedagógica avaliando a sua adequação, a mediação neste acesso ao conhecimento da leitura, como foi realizada a proposta de emparelhamento multimodelo de signos linguísticos auditivos/visuais/gráficos e ortográficos, promovendo verdadeiras situações de aprendizagem.

É preciso salientar que, a princípio, esta professora pesquisadora deparou-se com a dificuldade em planejar e executar a SD aqui proposta, centrada na equivalência de estímulos que parecia signos de diferentes linguagens, provocando a leitura por inferência. Pois parecia ser fácil e lógico até o momento em que não se tem o controle das respostas dos participantes, pois nem sempre são aquelas que prevíamos ou esperávamos. É preciso destacar também que, em situação inicial, havia planejamento para a realização da situação de ensino por repetição – abordagem de Gomes (2015) –, o que não foi observado em nenhum momento da aplicação da sequência didática, pré e pós-teste, mas sim, o ensino com significação.

Ou seja, a abordagem utilizada pela autora supramencionada serviu como proposta metodológica a ser verificada utilizando-se de recursos lúdicos para aprendizagem por associações, aqui nesta pesquisa foi substituído o treinamento pelo ensino e adaptada de acordo com as próprias abordagens em que a professora-pesquisadora se apoiava em sua ação pedagógica. A pesquisa traz um novo delineamento em relação ao referencial teórico de base (Behaviorismo) e os métodos de alfabetização. Também apontam claramente, a importância do significado, do contexto, do “global” como um fator crucial na aprendizagem da leitura de educandos com TEA.

Mesmo conhecendo um pouco as peculiaridades dos educandos com TEA, no exercício da profissão desta pesquisadora como docente de AEE (Atendimento educacional especializado), as respostas deles à proposta foi surpreendente e inusitada, pois fugiam totalmente daquilo que se supunha previsível, seja com os erros ou acertos, seja fazendo

questionamentos muito pertinentes, dos quais, às vezes, nós educadores não percebemos, a exemplo de Pirata que questionou usar a letra ‘X’ para marcar outra letra na frase.

Foi surpreendente a evolução de cada um deles, de forma geral, pois haviam aprendido a memorizar as imagens, as palavras e estabelecer associações entre elas. Eis a diversidade e singularidade no educando com TEA, eles não aprendem como os educandos típicos, mas sim por meio de estímulos, imitação, consciência fonológica e memória fotográfica. Foi possível observar neste estudo que os participantes não leem decodificando, mas por imagens. No entanto, o uso da imagem como recurso na busca de pistas para leitura, seja como referência exclusiva ou para validação de hipóteses, pode ser notado em outros educandos considerados típicos (PIMENTEL, 2012). E o mais surpreendente é o desejo inerente neles de aprender a ler. Como são muito espontâneos, dificilmente fazem algo que não queiram. Como sinaliza Gomes (2015, p. 160), “acredite que uma pessoa com TEA pode aprender”:

Aprendizes com TEA são surpreendentes; como o desenvolvimento deles segue uma lógica diferente do desenvolvimento típico, alguns aprendizes podem apresentar dificuldades extremas em algumas áreas, mas podem demonstrar interesses e habilidades impressionantes em outras áreas. (GOMES, 2015, p. 160).

A seguir são sinalizadas algumas observações que sugerem reflexões sobre a mediação realizada na pesquisa a partir da descrição dos procedimentos feitos com a participante Lelê. A escolha para a análise da mediação desta participante deve-se aos próprios resultados observados que comprovaram um desempenho de melhora no pós-teste ao ser comparado com o pré-teste.

5.1) PERCEPÇÕES NA MEDIAÇÃO DA PESQUISADORA

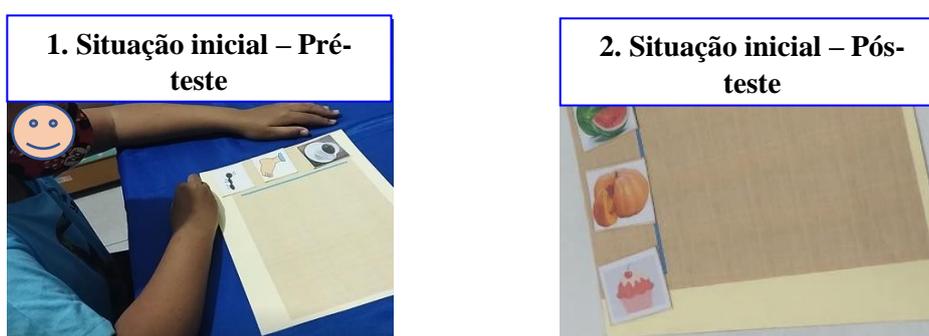
Neste tópico, são analisadas as mediações feitas pela professora pesquisadora nas relações de emparelhamento multimodelo, a partir de comparativos em situações de pré e pós-teste. Também são abordadas reflexões resultantes do processo de ensino aqui descrito e que demonstram a interação ou percepção de um dos sujeitos durante a sua aplicação.

Em cada uma das relações de ensino por emparelhamento multimodelo aqui descritas, ao todo cinco (A-B; A-C; B-C; C-B; C-D) são feitas importantes observações que sinalizam para um melhor procedimento e mediação dos educadores para a ação pedagógica.

1) A-B (identificar figuras através das palavras ditadas)

No pré e pós-teste, para a relação A-B, a pesquisadora já inicia apresentando um fichário para Lelê, com as fichas de imagens dispostas verticalmente, no lado esquerdo, uma embaixo da outra, *na ordem proposta pela pesquisadora*, a saber: pré-teste - CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA (Figura 76.1); pós-teste - MELANCIA/ ABÓBORA/ DOCE (Figura 76.2). E explica-lhe que, ao ser falado o nome da imagem pela pesquisadora, Lelê deverá pegar a ficha de imagem e colocar no lado direito do fichário.

Figura 76 – A-B (Identificar figuras através das palavras ditadas)



Fonte: Construção da autora

Tem-se aí, muitas informações e comandos para compreender, planejar e executar. É preciso retomar a teoria da Disfunção executiva que explica que educandos com TEA apresentam dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos (NGUYEN et al., 2015). Esse déficit tipicamente impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações.

Observemos no diálogo a seguir, as proposições feitas pela pesquisadora, a fim de facilitar o entendimento de Lelê, de forma mais objetiva:

Pró: Lelê, a pró vai falar o nome da figura, você vai pegar e botar aqui (apontando e deslizando o dedo, no sentido horizontal no lado direito do fichário). Tá bom?

Lelê: tá bom! Tá certo!

Pró: então, vamos lá! “CAFÉ”

Lelê: aqui! (e posiciona a ficha de imagem ‘CAFÉ’ no lado direito do fichário) (Figura 77.1)

Pró: isso, muito bem! “PÉ”

Lelê: bem aqui! (e posiciona a ficha de imagem ‘PÉ’ embaixo da ficha de imagem ‘CAFÉ’) (Figura 77.1)

Pró: isso! “FORMIGA”

Lelê: aqui! (e posiciona a ficha de imagem ‘FORMIGA’ embaixo da ficha de imagem ‘PÉ’)

Pró: parabéns, Lelê! Muito bem, gostei de ver!

Figura 77 – Identificação das palavras ditadas – Pré-teste e Pós-teste



Fonte: Construção da autora

A partir destas imagens observa-se que a participante, no pré-teste, realiza a proposta colocando as imagens no fichário, quando ditados os seus nomes, na mesma posição e ordem em que se encontrava posicionado pela pesquisadora. Aqui nesta situação Lelê aprendeu que a pró fala o nome na ordem de cima para baixo, realizando o pareamento linear de estímulos, ou seja, basta trazer a figura para o outro lado (Figura 77.1). Isso constitui-se em mais um conhecimento apreendido em termos de posicionamento espacial. Já no pós-teste, nota-se que ela posiciona as fichas de imagens na horizontal, da direita para esquerda (Figura 77.2).

Outras observações precisam ser mencionadas aqui neste item da relação A-B contribuindo para uma mediação mais eficaz no processo de aprendizagem de leitura dos educandos com TEA:

- ✓ É necessário ser o mais objetiva possível nas consignas. O excesso de informações a executar dificulta o entendimento deles. A professora pesquisadora tentou ser mais objetiva possível e simplificar ao máximo os comandos a fim de auxiliar Lelê na compreensão das propostas, conforme o diálogo acima transcrito;

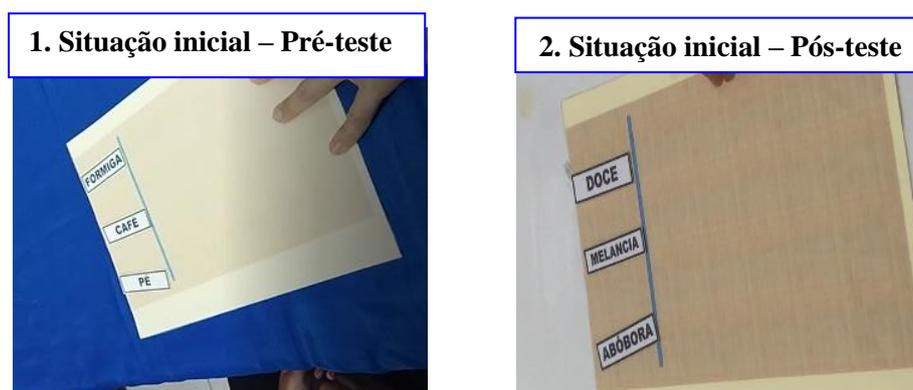
- ✓ É possível perceber quanto a sequência de palavras ditadas que, a professora pesquisadora, sem perceber, segue a mesma sequência da ordem das fichas de imagens (CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA), ao que, poderia ter saltado a ordem e, assim, verificar o conhecimento da participante em relação a identificação das imagens a partir das palavras ditadas. Já no pós-teste, a pesquisadora realiza o ditado de palavras de forma saltada para identificar as associações que a participante realiza entre as palavras ditadas e as imagens;
- ✓ Para criar situações de autoconfiança e vínculos, a pesquisadora poderia dispor as fichas de imagens na mesa e solicitar à Lelê que arrumasse em algum lado no fichário, da forma como ela achasse melhor, favorecendo uma maior familiaridade com o material de aprendizagem e facultando sua própria criatividade, tornando também a atividade menos diretivista;
- ✓ No pré-teste Lelê responde ao comando da pesquisadora dispondo as fichas de imagens solicitadas da mesma forma que se encontravam, em coluna vertical, uma embaixo da outra, neste sentido é possível deduzir que Lelê tenha seguido a ordem da sequência que se apresentavam nas fichas de imagens, pois ela as identificou e reproduziu a mesma ordem no lado direito do fichário. Já no pós-teste, ela identifica com a mesma facilidade as imagens, porém ordena-as uma ao lado da outra, da direita para esquerda (Figura 77.2). É possível inferir que a sequência didática tenha sido suficiente para fazê-la refletir e tomar consciência de algumas características linguísticas;
- ✓ No pré e pós-teste, antes mesmo de iniciar a proposta de identificação de imagens por palavras ditadas a pesquisadora poderia ter disposto as fichas de imagens na mesa e solicitado à Lelê que identificasse cada uma delas como soubesse, para verificar a sua percepção em termos de leitura de imagens. Por exemplo, na ficha de imagem ‘CAFÉ’, há muitos elementos distintos que compõem a imagem e que poderia chamar-lhe a atenção algum deles: pires, xícara, o líquido café e o vapor do café. Em relação a esta ficha de imagem a participante poderia nomeá-la como ‘chá’, por exemplo, ou fazer outra associação conforme seu repertório de vivências pessoais.

Promover estímulos de percepção e autonomia, a partir de sua leitura de mundo, poderia enriquecer melhor a mediação, pois iria nos proporcionar identificar qual leitura que Lelê possuiria para aquelas imagens. Por exemplo, diante da ficha de imagem ‘ABÓBORA’, ela poderia ter identificado como ‘doce’ ou ‘JERIMUM’ (regionalismo). Percebe-se aí que precisamos considerar os aspectos culturais e sociais como fenômenos influenciáveis e variáveis da língua, assim explicados pela sociolinguística.

2) A-C (Identificar palavras impressas através da palavra ditada)

No pré e pós-teste para a relação A-C, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras, no lado esquerdo do fichário, na seguinte ordem: pré-teste - FORMIGA/ CAFÉ/ PÉ (Figura 78.1); pós-teste: DOCE/ MELANCIA/ ABÓBORA (Figura 78.2), e explica à Lelê que ela deverá pegar aquela que a pró ditar.

Figura 78 - A-C (Identificar palavras impressas através da palavra ditada)



Fonte: Construção da autora

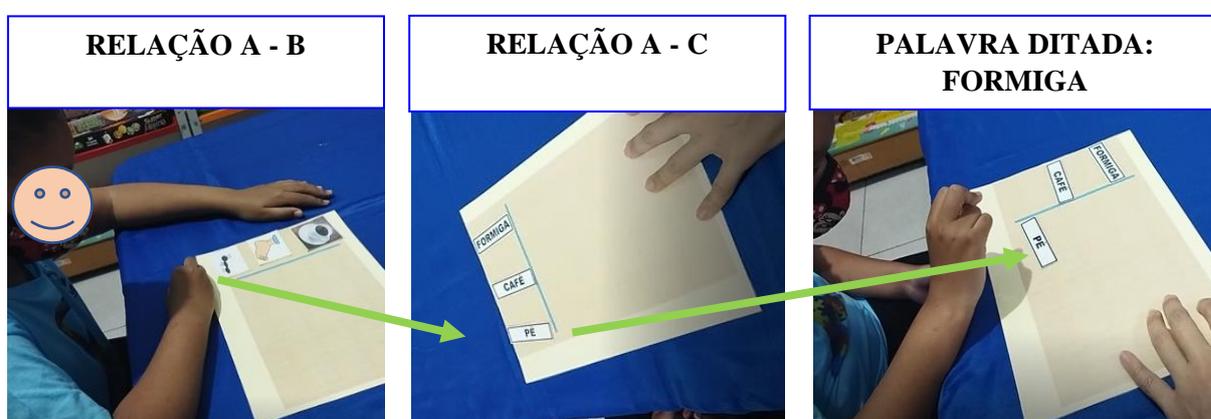
O que se pode observar aqui neste item é que, no pré-teste, Lelê respondeu também com muita espontaneidade à proposta, e para a palavra ditada ‘FORMIGA’, ela relacionou à ficha de palavra ‘PÉ’, que era a última ficha disposta verticalmente, não correspondendo à hipótese mencionada anteriormente, em que ela pudesse estar respondendo às relações de forma sequenciada, em como apareciam ordenadas as fichas de imagens ou palavras.

Durante a mediação, a pesquisadora pergunta à Lelê porque ela fez a escolha da ficha de palavra ‘PÉ’, para a palavra ditada ‘FORMIGA’. E ela responde: “eu não consigo me lembrar ‘formiga’!”. Porém, um aspecto que ficou imperceptível, num primeiro momento, mas depois descoberto, refere-se à ordem do posicionamento das imagens da relação ensinada a Lelê no primeiro item de relação de pareamento A-B.

Conforme a Figura 78.1, da relação A-B, a ordem de imagens foram CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA, e foi aprendida na memória visual da participante esta sequência de imagens, tal que, ela relaciona as fichas de palavras, conforme as palavras ditadas pela pesquisadora, na mesma ordem da primeira relação (A-B) que lhe foi apresentada, não pela sua decodificação, mas pela ordenação e posicionamento espacial aprendido anteriormente.

Observa-se aí a grandeza em potencial de sua memória visual e gráfica. Sendo assim, é possível inferir que a opção escolhida por Lelê pela ficha de palavra ‘PÉ’ para representar a palavra ditada pela pesquisadora ‘FORMIGA’, constitui-se, na verdade, a leitura de imagem aprendida na relação A-B, a qual infere à ficha de palavra ‘PÉ’, o significado atribuído à ficha de imagem ‘FORMIGA’. Ela, de fato, realizou sua leitura imagética e associou-a às posições espaciais correspondentes da primeira relação A-B. E assim, ela o faz também para as demais palavras ditadas: ‘CAFÉ’ associou à ficha de palavra ‘FORMIGA’, e, ‘PÉ’ associou à ficha de palavra ‘CAFÉ’. Observemos o quadro comparativo de imagens (Figura 79) que mostra essa hipótese:

Figura 79 - Quadro comparativo



Fonte: Construção da autora

Uma outra hipótese levantada no pré-teste, porém descartada diante do quadro comparativo acima, é que Lelê tenha relacionado a palavra ‘FORMIGA’ ao tamanho apresentado na ficha de palavra ‘PÉ’, isso nos leva a pensar na hipótese do realismo nominal, ou seja, a associação feita por ela para identificar o nome do animal mencionado. Estudos realizados por Piaget (1962) concluíram que existe uma fase característica do desenvolvimento cognitivo da criança, no qual a sua relação com o mundo concreto é tão forte que dificulta esta compreensão. Piaget nomeou este fenômeno de realismo nominal, uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada (Piaget, 1962). O sujeito que, em determinado momento do desenvolvimento cognitivo, apresenta este pensamento realista nominal, tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere. Aqui faz-

se questão de apresentar esta possibilidade como ferramenta de conhecimento para nossa ação docente e demais profissionais da educação.

Ainda no pré-teste, observa-se também, que a pesquisadora repete, mais uma vez, a mesma sequência de ditado de palavras usada na relação de pareamento anterior. Faz-se necessária uma melhor estruturação e organização para não seguir repetições lógicas, que possivelmente, possam interferir nos resultados, e induzir os participantes também a reproduzirem o que lhes foi solicitado, sem compreensão, e proceder à mesma sequência que foi apresentada pela pesquisadora. Isso aconteceu e acontece, o importante é perceber e trabalhar com essa variável planejando intervenções menos diretivistas.

Já no pós-teste, observa-se que a pesquisadora faz o ditado de palavras para identificar as imagens de forma salteada, não na sequência como aconteceu no pré-teste. E isto, possibilitou identificar que Lelê já começa a avançar em estratégias de decodificação do som inicial das palavras, pois ao ser questionada pela pesquisadora, a participante menciona, de forma acertada, a letra inicial das palavras que justificam a sua escolha. É possível perceber que ela o faz com compreensão, conforme o diálogo descrito abaixo:

Pró: pega aí onde está escrito ‘DOCE’

Lelê: eu não consigo me lembrar...aqui! (ela pega a ficha e olha-a, segurando com as pontas dos dedos, apresentando tremor nas mãos, e põe a ficha de palavra ‘DOCE’ no lado direito do fichário) (Figura 80.1)

Pró: muito bem! Agora a palavra ‘ABÓBORA’

Lelê: aqui! (pegando a ficha de palavra ‘ABÓBORA’ que é a última disposta na coluna do lado esquerdo do fichário e coloca-a embaixo da ficha de palavra ‘DOCE’) (Figura 80.2)

Pró: como você sabe que é ‘ABÓBORA’? começa com que letra?

Lelê: A ... abóbora

Figura 80 - Relação A-C - Pós-teste



1. Palavra ditada: DOCE

**2. Palavra ditada:
ABÓBORA**

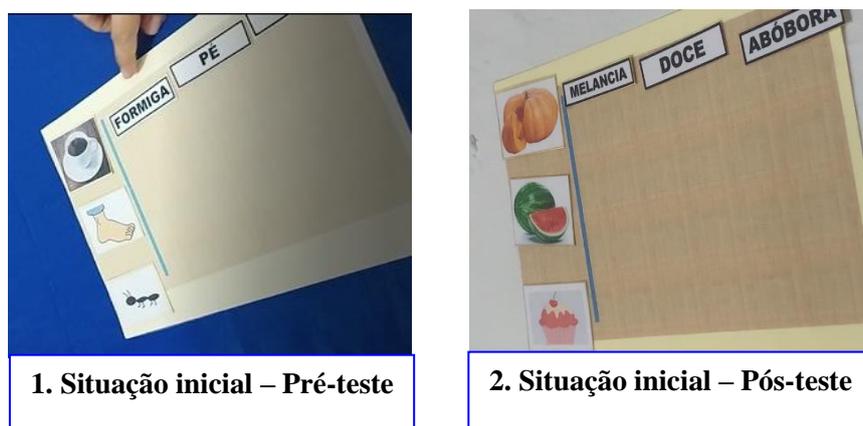
**3. Palavra ditada:
MELANCIA**

Fonte: Construção da autora

3) B – C - Figura parear com palavra

Para esta relação a pesquisadora coloca as fichas de imagens no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra, e, as fichas de palavras, no lado direito, uma ao lado da outra (Figura 81) e explica a Lelê a proposta em que ela deverá colocar a figura embaixo de cada palavrinha, logo após o comando da professora.

Figura 81 - B-C - Figura parear com palavra



Fonte: Construção da autora

Nesta relação, no pré-teste, Lelê respondeu à proposta de emparelhamento, de tal forma que, parecia estar seguindo a sequência em como apareciam as fichas de imagens (CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA) pareando às fichas de palavras (FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ) (Figura 65.2), conduzindo novamente, à hipótese em que ela pudesse estar respondendo às relações sem compreensão, e apenas executando a relação de pareamento pela ordem das fichas como se encontravam. Destaca-se que, Lelê pode ter associado a ficha de palavra 'FORMIGA' como correspondente à ficha de imagem 'CAFÉ' (Figura 82.2), devido à sua memória visual aprendida desde a primeira relação A-B. Essa associação pode ser resultado da repetição estabelecida nas circunstâncias de ensino, e que também acontece, no próximo item de pareamento C-B.

Para Williams e Wright (2008), pessoas com o TEA parecem ter melhor memória visual em consequência das dificuldades de linguagem e do fato de que as imagens visuais, quando apresentadas, não desaparecem imediatamente como acontece com os sons, mas persistem, e a pessoa refere-se novamente a elas (CUNHA, 2019).

Já no pós-teste, Lelê parecia com convicção de estar associando a imagem à palavra correspondente. Ainda que as fichas de imagens estivessem sendo ditadas pela pesquisadora na ordem em que se encontravam (ABÓBORA/ MELANCIA / DOCE), já as fichas de palavras estavam dispostas em ordem diferente (MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA), e Lelê realizou sem hesitar e de forma correta o pareamento (Figura 82.1 e 82.2). Ou seja, já se observa mais assertividade nas relações de pareamento devido às situações de aprendizagem e ensino realizadas por meio da sequência didática.

Figura 65 - Relação B-C (Figura pareando com palavra) – Pré-teste

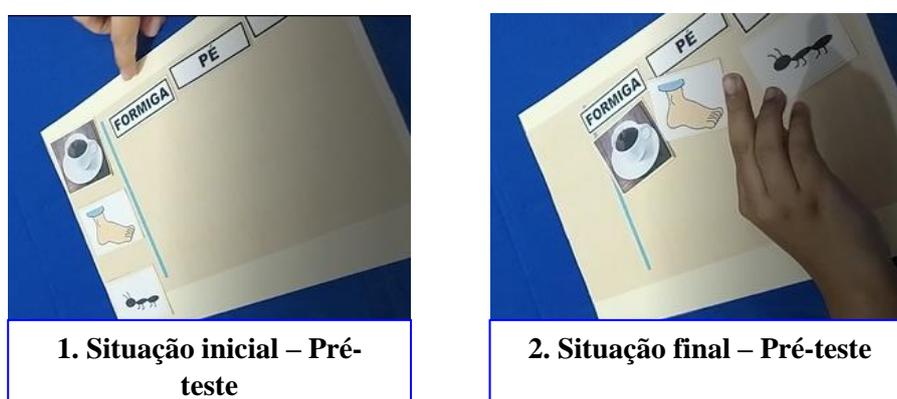
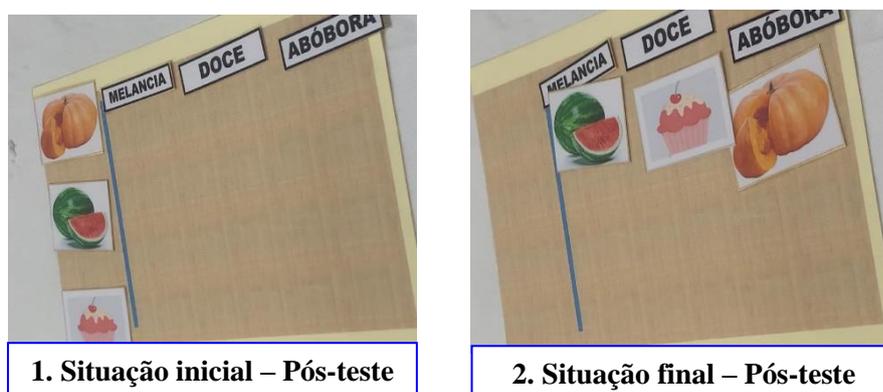


Figura 82 - Relação B-C (Figura pareando com palavra) Pós-teste



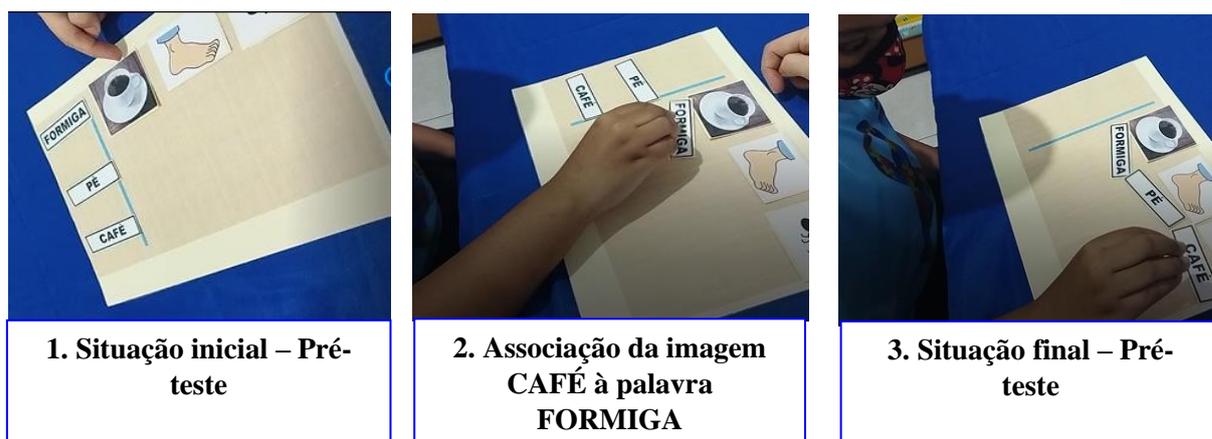
Fonte: Construção da autora

4) C – B – Palavras parear com figuras

Para esta relação, a pesquisadora organiza as fichas de palavras na seguinte ordem, no lado esquerdo do fichário, uma embaixo da outra: FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ. E para as fichas de imagens, organiza-as, uma ao lado da outra, no lado direito do fichário, na seguinte ordem: CAFÉ/ PÉ/ FORMIGA (Figura 83.1).

Observa-se que Lelê associou, novamente, a ficha de palavra ‘FORMIGA’ como correspondente à ficha de imagem ‘CAFÉ’ (Figura 83.2), o que sugere uma hipótese que ela tenha associado a ficha de palavra à ficha de imagem, devido à sua memória visual aprendida desde a primeira relação A-B.

Figura 83 - Relação C-B (Palavras parear com figuras) - Pré-teste



Fonte: Construção da autora

Nesta relação, no pré-teste, Lelê novamente respondeu à proposta de emparelhamento, de tal forma que, parecia estar seguindo a sequência de palavras de acordo com a ordem em que apareciam as fichas de imagens e de palavras. Já no pós-teste, realizou o pareamento com segurança e identificando as palavras de forma autônoma.

No pré e pós-teste, não foi perceptível identificar em Lelê a tentativa de leitura em voz alta e fazer correspondência para associar o som da palavra, e em seguida, parear à imagem correspondente, no entanto, no pós-teste, observou-se que Lelê soube identificar as palavras de acordo com as fichas de imagens correspondentes com muita facilidade (Figura 84.3). Observou-se também, que ela não seguiu a ordem de fichas de palavras que se encontravam, o que demonstra grande evolução no processo de habilidade de identificação de palavras por sua memória visual. Neste item de relação, não houve a decodificação ou leitura oral, ou seja, sem compreensão.

Figura 84 - Relação C-B (Palavras parear com figuras) - Pós-teste



1. Situação inicial – Pós-teste

**2. Palavras pareadas:
MELANCIA - DOCE**

**3. Palavra pareada:
ABÓBORA**

Fonte: Construção da autora

Como mediadora no ensino e aprendizagem de leitura é natural a expectativa de que os participantes correspondam à proposta ensinada realizando a decodificação, etapa importante no processo de leitura. No entanto, não é observado este comportamento de leitura oral com a correspondência som-grafia, mas sim a leitura de imagem e gráfica proveniente de sua memória visual. Como sinaliza Cunha (2019), serão imprescindíveis a virtude da paciência e a espera por resultados não imediatos, pois o grande foco da educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos.

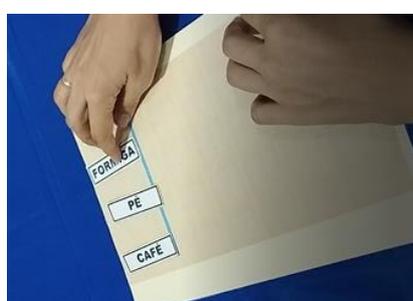
Mediar é servir de elo entre um estímulo e uma resposta. É provocar o estímulo a fim de se obter a resposta. E foi perceptível esta aprendizagem em Lelê, pois a partir das situações de pós-teste, em que ela acertava, de modo geral, quase todos os itens, pode-se concluir que houve evolução em sua aprendizagem, a partir da equivalência de estímulos linguísticos. A mediação é o processo de intervenção na relação do aluno com o conhecimento. É fundamental o planejamento da intervenção pedagógica, assim como a avaliação do processo percebendo todos os agentes presentes na ação. A mediação pode ser planejada de tal forma que provoque o processo de descoberta. Nesse caso, é importante considerar que se a mediação é intencionalmente planejada, então ela não é apenas um elo entre o estímulo e a resposta, devendo envolver, inclusive, o planejamento do “estímulo” mais adequado e encadeamento de atividades provocativas constituindo Sequências Didáticas norteadoras do ensino. Na mediação, o professor utiliza as atividades que permitirão o melhor desenvolvimento do

educando, o que mais se afina ao seu perfil, atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e os desafios (CUNHA, 2016).

5) C – D – Nomear palavras impressas

Este é o item da relação de emparelhamento que permite avaliar a leitura apenas de palavras. Para esta relação, a pesquisadora dispõe as fichas de palavras no lado esquerdo do fichário, no pré-teste: FORMIGA/ PÉ/ CAFÉ (Figura 85.1) e, no pós-teste: MELANCIA/ DOCE/ ABÓBORA (Figura 85.2). Em seguida, explica a Lelê que ela realizará a leitura das fichas de palavras que forem colocadas no lado direito do fichário.

Figura 85 - Relação C-D (Nomear palavras impressas)



1. Situação inicial – Pré-teste



2. Situação inicial – Pós-teste

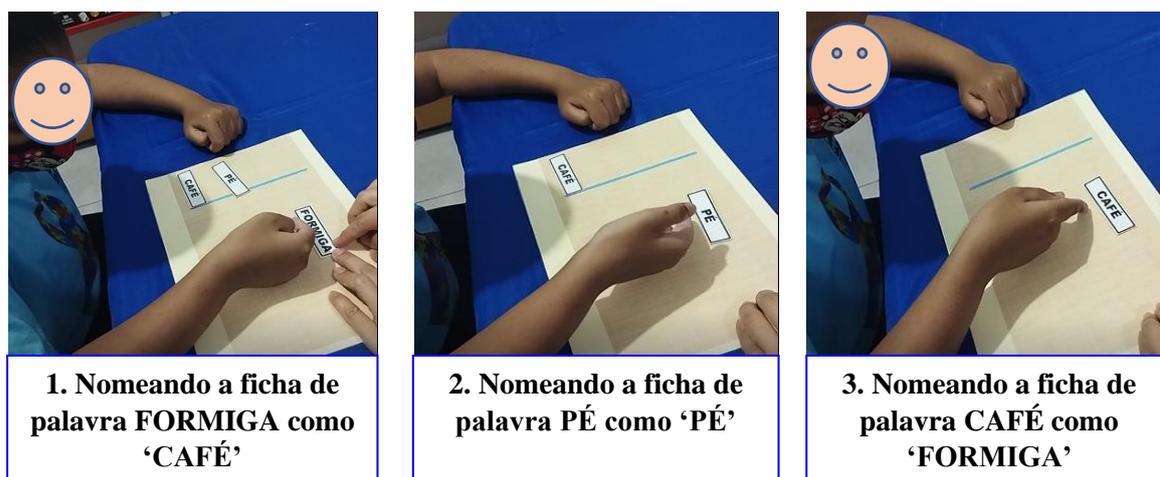
Fonte: Construção da autora

Nesta relação, no pré-teste, tem-se como hipótese que Lelê realiza a pseudoleitura ou leitura por adivinhação, a partir de palavras conhecidas. Somada a esta percepção, tem-se que a participante nomeia a ficha de palavra ‘FORMIGA’, como ‘CAFÉ’, a partir de sua memória visual da primeira relação de pareamento, mais uma vez confirmando esta hipótese que se repete em todos os itens de emparelhamento multimodelo. Isto é observado quando a pesquisadora pede que Lelê leia a ficha de palavra ‘FORMIGA’. Lelê então, responde assim: “éfe/ ó/ érre/ ême/ í/ jê/ a”, referindo-se ao nome de cada letra da palavra ‘formiga’ e lê: “café”, passando dedinho embaixo da palavra (Figura 86.1).

Para Lelê estava muito evidente que era a palavra ‘CAFÉ’, pois foi essa associação que ela memorizou por meio da repetição da sequência pela professora pesquisadora, a partir da posição espacial das figuras na primeira relação de pareamento A-B. Porém, com a palavra ‘PÉ’, ela sozinha soletra as letras e diz: “pê/ é ... pé” (Figura 86.2). Na palavra ‘CAFÉ’, a participante soletra: “cê/ a/ éfe/ é”, e lê: “formiga” (Figura 86.3). A pesquisadora a parabeniza

pela espontaneidade em soletrar as letras das palavras e afirmar o nome delas, realizando a “leitura”, ainda que não seja a correspondência equivalente das palavras escritas, valorizando, pois, a autoconfiança, a pseudoleitura e seu potencial de memória gráfica e visual.

Figura 86 - Nomeando palavras - Pré-teste



Fonte: Construção da autora

Já no pós-teste, há a hipótese de que ela já esteja realizando a decodificação das palavras e iniciando a relação som-grafia, no momento que lhe é perguntado como ela sabe que é aquela palavra solicitada pela pesquisadora e ela menciona a sua letra inicial com convicção e de forma acertada. Observemos o diálogo abaixo:

Pró: a pró vai deixar aqui as palavras (organiza as fichas de palavras no lado direito do fichário), e as que eu colocar no meio você vai ler pra mim, tá bom?!

Pró: o que está escrito aqui? (apontando para a ficha de palavra ‘DOCE’) (Figura 87.1)

Lelê: ‘D’

Pró: está escrito o que aqui? (passando o lápis em cima da ficha de palavra, deslizando da direita para esquerda)

Lelê: “D/ Ó/ C/ E ah, eu não consigo me lembrar!”

Pró: leia aí o que está escrito ... da música que a gente cantou neste instante?

Lelê: doce!

Pró: muito bem! O que está escrito nessa palavra aqui agora? (colocando a ficha de palavra ‘MELANCIA’) (Figura 87.2)

Lelê: a melancia

Pró: muito bem! E o que está escrito aqui agora? (colocando a ficha de palavra ABÓBORA) (Figura 87.3)

Lelê: abóbora!

Pró: como você sabe que aqui é abóbora?

Lelê: a!

Pró: hum, que começa com a letra A!

Figura 87 - Nomeando Palavras - Pós-teste



Fonte: Construção da autora

No pré-teste, não foi perceptível haver tentativa de correspondência para associar o som da palavra à correspondência gráfica. Já no pós-teste, houve esta tentativa a partir da estimulação e pergunta feita pela mediadora. Percebe-se aí, mais uma vez, a importância da mediação ser realizada sempre estimulando a obter uma resposta, e a partir disso avaliar como o educando está compreendendo e executando a atividade.

No pré-teste, mesmo soletrando todas as letras das palavras, percebia-se, nesta fase de verificação, que Lelê não identificava as palavras ou realizava a sua leitura oral. Já no pós-teste, ela consegue identificar as palavras e faz a leitura oral, a partir da soletração de palavras, porém, quando solicitado pela pesquisadora.

No pré-teste, Lelê realiza a identificação de letras nas palavras e seus sons, porém não sabe agrupá-los em sílabas, parece haver uma decodificação com pouca habilidade de junção dos sons das letras formando as sílabas. No pós-teste, ela necessita da mediação da pesquisadora

para realizar a identificação e leitura oral das palavras, lembrando-lhe, por exemplo, que são palavras que fazem parte da canção. É interessante observar que sempre quando lhe era solicitado que lesse alguma palavra, Lelê soletrava-a, e depois, era necessário que a mediadora perguntasse então, como era o nome da palavra por completo, mais uma vez, observa-se que ela conhecia muito bem todas as letras do alfabeto, mas ainda não havia se apropriado do som que cada letra produz associando à sua grafia, ou seja, a leitura fonema/grafema e seu processo de consciência fonológica.

CAPÍTULO VI

6) DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os procedimentos desta pesquisa replicaram, de forma adaptada, os dos estudos de Gomes e colaboradores (GOMES, 2008; GOMES & SOUZA, 2008; GOMES ET AL., 2015), demonstrando que o procedimento de emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem das relações entre estímulos (figura-palavra impressa) e entre estímulos e respostas (nomeação de figura), e a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras.

O baixo custo do material utilizado (fichário com papel duplex, figuras, palavras impressas – todos plastificados) e o número reduzido de sessões de ensino sugerem que o procedimento descrito neste estudo pode ser um recurso viável ao professor da escola regular e da escola especial quanto ao processo de alfabetização de seus alunos autistas. Foram realizados dois (2) encontros semanais em dias alternados, com cada participante, durante dois (2) meses e duas (2) semanas, totalizando 20 encontros com cada participante, em sessões que variavam entre trinta (30) a quarenta (40) minutos. É possível inferir, também, que a partir de um maior número de sessões promoveria um melhor resultado no desempenho em leitura.

Assim como na pesquisa de Gomes e Souza (2016), destacamos que os participantes deste estudo tinham autismo leve/ moderado, eram falantes e capazes de nomear pelos menos as vogais, antes do início do experimento. Portanto, os resultados deste estudo muito provavelmente não podem ser generalizados para pessoas com TEA grave e não falantes.

Os participantes foram avaliados em relação à nomeação de letras (vogais e consoantes), palavras e compreensão de leitura (relação entre figuras e palavras impressas) antes e após uma sequência didática de ensino. Os dados foram analisados individualmente, comparando-se o desempenho de cada participante antes e após o ensino. Os resultados demonstraram que, nas tarefas de nomeação, os participantes apresentaram melhora no desempenho nas relações avaliadas (nomeação de figuras, palavras, letras e vogais). Concordando com Gomes e Souza (2016) os resultados indicaram, de modo geral, que o procedimento utilizado favoreceu a aprendizagem e o início da leitura combinatória com compreensão.

Com base nos resultados descritos para a sondagem das vogais é possível inferir que, de modo geral, os participantes sabiam ler as vogais e identificá-las de forma isolada. Alguns já faziam associações a nomes que iniciavam com as vogais devido à sua memória gráfica e

associação ao som, tal como seu repertório pessoal adquirido em suas vivências através da escola e família. Mas quando lhes era solicitado a identificação destas letras ou das consoantes na frase percebia-se a dificuldade da maioria deles. Neste sentido é preciso recorrer à Teoria da Coerência Central (NGUYEN et al., 2015) que nos ajuda a compreender melhor esta dificuldade dos participantes em relação ao todo/ partes, característica prevalente na população com TEA, ou seja, a de identificar os detalhes relacionados a conceitos mais amplos, neste caso, que é identificar as vogais e as consoantes nas frases.

Com base nos resultados da sondagem de consoantes é possível inferir que, de modo geral, os participantes sabiam identificá-las de forma isolada, quando ditadas, ou lê-las, porém apresentavam dificuldades para identificar o som inicial dos nomes das imagens e fazer relação som-grafia, ou seja, não haviam desenvolvido a habilidade da consciência fonológica, mesmo sendo treinadas durante a situação de aprendizagem por meio de atividades da sequência didática proposta. O que se presume é que houve poucas sessões para aprimorar essa percepção da relação som-grafia. Portanto, sugere-se que, a inserção de uma maior quantidade de atividades direcionada à mediação para consciência fonológica seja feita na rotina semanal para com educandos com TEA, assim como diferentes atividades de composição e decomposição do léxico, provocando o trabalho com pseudopalavras ou palavras inventadas; o fracionamento tanto do léxico em partes, quanto de imagens provocando a percepção das relações parte/todo. Estes são alguns exemplos que podem favorecer uma maior aprendizagem e desenvolvimento para a percepção da relação som-grafia.

A descoberta do princípio alfabético, que é perceber que o que se grafa ao escrever são os fonemas que compõem a palavra, é uma descoberta que acontece na medida em que se desenvolve a consciência fonológica, a qual possibilita o reconhecimento da relação grafema/fonema. No entanto, configura-se como um desafio encontrar formas de fazer com que as crianças percebam os fonemas e as possibilidades existentes de separá-los, identificá-los e reagrupá-los, reforçando desta maneira o desempenho das crianças, por meio de estímulos e atividades que suscitem a consciência fonológica (MOTA, SOUZA e PACHECO, 2018).

De acordo com as autoras supracitadas, atividades como as que foram utilizadas na SD desta pesquisa, que promovam a identificação e produção de rimas e aliterações são habilidades fonológicas suprasegmentares, estas consideradas mais simples, portanto desenvolvem-se com mais facilidade em crianças típicas, e, que também podem ser utilizadas com as atípicas, pelo motivo de não exigir grande esforço por parte das crianças, deste modo o contato com as tarefas

e/ou instrumentos utilizados para a avaliação e análise das mesmas contribui para o domínio destas duas habilidades, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Com base em Nunes e Walter (2016), os resultados mostram que os participantes, tipicamente, evidenciam déficits no processo de aquisição de competências em leitura, o que também pode ser demonstrado a partir dos dados idade e ano escolar, ou seja, diante de sua idade cronológica e ano escolar, os participantes poderiam estar em etapas mais avançadas quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura. Logo no início do aprendizado e prática da leitura, algumas palavras curtas e frequentes já são lidas de modo automático e, aos poucos, isto vai acontecendo com várias outras palavras, “mas é geralmente no decurso do 3º ano que o léxico ortográfico se torna o mecanismo dominante na leitura” (MORAIS et al. 2013, p. 23).

Assinale-se que os prejuízos na integração de informações, para fins de compreensão textual é prevalente na população com TEA, sendo apontado como um dos fatores críticos a serem tratados. No entanto, os problemas de leitura identificados nessa população podem ser remediados por meio de adaptações de estratégias empregadas com educandos com desenvolvimento típico, a exemplo de jogos, brincadeiras musicais e propostas de atividades que envolvam a consciência fonológica. É preciso também um trabalho intencional do professor, no sentido de uma revisão do fazer, supervisão/ coordenação interdisciplinar da ação pedagógica.

Vejamos o relato de Temple Grandin, uma americana que foi diagnosticada com TEA em 1951, hoje, Ph.D em ciências animais pela Universidade Estadual do Colorado, tem uma carreira internacional bem-sucedida projetando equipamentos para animais de fazenda e viaja pelo mundo falando sobre a pessoa autista:

A minha mãe foi a minha salvação no que diz respeito a leitura. Eu nunca teria sido capaz de aprender pelo método que requer a memorização de centenas de palavras. Palavras são muito abstratas para se lembrar. Ela me ensinou através de fonemas antigos, que não são usados atualmente. Depois que eu trabalhei bastante e aprendi todos os sons, eu fui capaz de ler palavras. Para me motivar, ela lia uma página e parava subitamente na parte mais empolgante. Eu tinha que ler a próxima sentença. Gradualmente, ela foi lendo menos e menos. (GRANDIN, 1992, p. 18).

Observamos na fala de Grandin (1992) que ela faz referência de uma alfabetização que toma como base o princípio fônico, por meio do som da letra, quando ela aprendeu todos os seus sons, ela então consegue ler quando ela desenvolve a escuta de histórias, da leitura em voz alta. Percebe-se que havia um interesse grande por parte dela, pois em sua fala menciona: “eu trabalhei bastante e aprendi todos os sons”. Ou seja, após as etapas de decodificação ela começa a fazer associações e assim relacionar o som à grafia. Para ela começar pelas palavras seria

muito mais difícil. Destaca-se aí a singularidade de cada educando no seu processo de aprendizagem de leitura, e, em especial, educandos com TEA.

Os autores Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004) afirmam em seus estudos que a alfabetização pelo som, que seria o método fônico, tem alcançado melhor, não só as crianças com TEA, como com dislexia, deficiência intelectual e outras com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, e, ressaltam a importância das habilidades metafonológicas e fônicas para a aquisição de leitura e escrita competentes.

Neste sentido, foi possível perceber que o uso de atividades envolvendo as cantigas de roda, com propostas lúdicas, além de favorecer a aproximação e treino dessas habilidades fonológicas, também proporcionou o desenvolvimento de repertórios de leitura e escrita a partir de rede de relações entre estímulos (por exemplo: figuras, palavras ditadas e palavras impressas) e entre estímulos e respostas (por exemplo: nomeação de uma palavra, seleção de uma figura condicionalmente a um nome), por isso consiste em uma alternativa eficaz para o ensino de leitura de palavras isoladas, a partir de gêneros textuais orais a pessoas com TEA.

Foi possível identificar de cada participante, no pré-teste (Tabela 1) e pós-teste (Tabela 2), as seguintes fases de leitura, de acordo com a sequência de fases do desenvolvimento da leitura de palavras proposta por Ehri (1995):

Tabela 1 - Fases de leitura - Pré-teste

PARTICIPANTES	PRÉ-ALFABÉTICA	ALFABÉTICA INICIAL	ALFABÉTICA INTERMEDIÁRIA	ALFABÉTICA CONSOLIDADA
GODZILA	X			
DJ	X			
LELÊ	X			
PIRATA		X		

Tabela 2 - Fases de leitura - Pós-teste

PARTICIPANTES	PRÉ-ALFABÉTICA	ALFABÉTICA INICIAL	ALFABÉTICA INTERMEDIÁRIA	ALFABÉTICA CONSOLIDADA
GODZILA	X			
DJ	X			
LELÊ		X		
PIRATA		X		

No pré-teste, os participantes Godzila, DJ, e Lelê encontravam-se na fase pré-alfabética, que é baseada em pistas visuais incidentais; e, apenas Pirata demonstrou sinais próprios à fase alfabética inicial, que pressupõe o reconhecimento de letras e o desenvolvimento parcial da consciência fonológica. No pós-teste, percebe-se a evolução de Godzila e Lelê. Já Pirata apresenta uma resposta mais assertiva e familiarizada com o modelo de emparelhamento. É possível inferir também que Godzila já se aproxima de maior utilização de silabação durante a leitura de algumas palavras, mas não desenvolve a consciência fonológica, o que o caracteriza ainda na fase pré-silábica. Lelê já consegue identificar as iniciais de algumas palavras, associar às suas imagens e nomear palavras, o que caracteriza estar entrando na fase alfabética inicial. Ela estabeleceu um vínculo de necessidade (relações lineares – na ordem a exposição).

Nenhum dos participantes apresentou durante a aplicação dos testes as fases descritas por Ehri (1995): alfabética intermediária, em que as primeiras palavras visuais são aprendidas, a correspondência grafema-fonema é automatizada e o desenvolvimento da consciência fonológica é completo; e alfabética consolidada, em que a leitura é fluente a partir do reconhecimento de padrões de sons (sílabas, prefixos, fonogramas), até a fase automática, com a leitura proficiente de palavras, que caracteriza o leitor hábil, ou proficiente.

A autora ainda defende que a chave para entender como a habilidade de leitura se desenvolve consiste em compreender como os leitores iniciantes aprendem a reconhecer palavras escritas automaticamente e com precisão. A autora explica que quando uma palavra é lida um número suficiente de vezes, a sua identidade fica guardada na memória e quando os leitores se deparam com essa palavra em uma outra oportunidade, reconhecem a pronúncia e significado rapidamente, lendo a palavra como uma unidade inteira, sem necessidade da decodificação fonológica (MALUF E CARDOSO-MARTINS, 2013).

Este aspecto serve para justificar a aprendizagem que também se processa da mesma forma nos educandos com TEA, e que aqui, através da coleta de dados, foi possível verificar esse processamento da leitura que se inicia, primeiramente, pela memorização, etapa presente no processo de leitura de educandos típicos e que também, é mais prevalente na população com TEA.

De acordo com Ehri (1995), o leitor que não desenvolveu plenamente as habilidades de leitura é aquele que depende do contexto ou de figuras para identificar palavras familiares e não familiares, e olha a primeira letra e tenta adivinhar a palavra. Estes comportamentos de

adivinhações, tal como de lembranças fotográficas de palavras, também foram verificados nos participantes durante a aplicação dos testes.

A autora Moreira (2006) classifica as estratégias de aquisição da leitura em quatro modalidades, sendo consideradas aqui as seguintes estratégias: estratégias de adivinhação (ADV), mecanismo utilizado na situação em que a criança “finge” estar lendo; segmentação (SEG), decifração de letras ou sílabas; e leitura contínua (LEIT-CONT) que consiste na leitura lexical, sem segmentação silábica. Tomo como base este aspecto para considerar que a leitura para estes sujeitos da pesquisa envolveu muito mais o processamento de memória visual, auditivo e fonológico do que a adivinhação, a segmentação ou a leitura contínua, o que não descarta a possibilidade de qualquer uma destas estratégias que puderam ser utilizadas pelos sujeitos, fruto de aprendizagens da cultura escolar, familiar ou com os próprios colegas.

Alguns esclarecimentos precisam ser considerados na aplicação do emparelhamento multimodelo. A primeira é que os itens empregados não foram diferentes para cada um dos participantes, e selecionados a partir de sugestões dos familiares a partir de estímulos preferidos para cada um deles, como proposto pelo modelo aplicado por Gomes (2015). Mas atendiam ao critério de serem palavras compostas por sílabas simples (consoante-vogal) e de diferentes famílias silábicas, a partir de trechos de canções das cantigas de roda que já faziam parte do conhecimento dos participantes por serem estudantes da rede regular de ensino, então já estavam mais familiarizados com este tipo de repertório musical e textual.

Com base em Gomes (2015) os dados gerais indicam que o procedimento utilizado promoveu a aprendizagem de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas, por meio de emparelhamento multimodelo, além da leitura oral e da identificação das palavras impressas ensinadas nos blocos, para três dos quatro participantes. O número baixo de sessões de ensino é um dado extremamente importante e sugere que a aprendizagem de relações arbitrárias envolvendo estímulos visuais pode ser facilitada pelo uso do emparelhamento multimodelo.

De maneira geral os participantes Godzila, Lelê e Pirata aprenderam as relações ensinadas na sequência didática com poucas tentativas de ensino e, no pós-teste demonstraram 100% de acertos em B-C, demonstram também 100% de acertos nas outras relações avaliadas. Lelê e Godzila aprenderam a relação arbitrária B-C (figuras parear com palavras) e apresentou a simetria emergente C-B (palavras parear com figuras). Para as respostas de nomeação e de identificação de palavras impressas do participante DJ foram completamente equivocadas, com

100% de erros no pós-teste. Verificou-se melhor desempenho após a aplicação da sequência didática em Godzila, Lelê e Pirata.

DJ apresentou instabilidade na porcentagem de acertos nas seguintes relações: A-C (identificar palavras impressas através de palavras ditadas), B-C (figuras parear com palavras) e C-D (nomear palavras impressas) – acertou apenas um (1) item no pré-teste e errou todos os itens no pós-teste; C-B (palavras parear com figuras) – errou todos os itens no pré-teste e acertou apenas um (1) no pós-teste.

É interessante observar que muitos deles conheciam as letras, porém identificá-las como vogais ou consoantes parecia uma terminologia muito distante do seu entendimento. Mesmo assim, era possível perceber que alguns não conseguiam nomear acertadamente as letras solicitadas, a exemplo de DJ.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao momento mediação e intervenção nas atividades, o que nos conduz a termos um maior cuidado quanto às consignas e pedidos, pois poderá facilitar o entendimento ou não do educando com TEA. Isso indica também que, dependendo da maneira como uma tarefa é proposta ou organizada, educandos com TEA podem apresentar desempenhos diferentes, o que também não significa que eles não saibam realizar a atividade, mas pode ser indício de que eles não entenderam o que desejávamos que eles fizessem (GOMES, 2015).

De acordo com Goulart (1997), o behaviorismo pode dar-nos algumas lições para que possamos rever nossos conceitos de aprendizagem em educação: a) A aprendizagem deve ser diretamente observável, a partir das respostas emitidas pelo aluno. O papel do professor reside na sua competência para manipular as condições do ambiente do aluno, a fim de assegurar a aprendizagem. b) O papel do aluno não pode ser o de mero receptor do conhecimento e sua aceitação de metas preestabelecidas. É sim indispensável a avaliação das metas de aprendizagem do educando à medida que evolui ou não em suas respostas, mas ele também é partícipe neste processo quando lhe oferecemos a oportunidade da criatividade, da expansão, de respostas alternativas sem a rigidez de determinado método.

Neste sentido, Vygostky (1989) aborda a linguagem em sua natureza social. Para o autor, o sujeito aprendiz é aquele que interage, e são estas interações sociais entre os grupos heterogêneos que permitem o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ele afirma que “o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório”, ou seja, se existem problemas, existem também possibilidades.

É preciso considerar que em indivíduos com TEA, a mediação da aprendizagem é indispensável, principalmente em como é realizada. É necessário, nesta mediação, a construção de vínculos afetivos, e não se ater aos seus níveis de desenvolvimento, de fases de leitura, por exemplo, mas percebê-los em seus processos de desenvolvimento. Observemos o relato de Temple Grandin:

Atualmente eu tenho uma carreira bem-sucedida projetando equipamento para gado, e devo isso ao meu professor de ciências do segundo grau. O Sr. Carlock ajudou-me a canalizar a minha fixação para me motivar a estudar psicologia e ciências. Ele também me ensinou a usar tabelas científicas. (GRANDIN, 1992, p. 12)

Neste relato percebemos o lugar de importância que ocupa um professor sendo um mediador que busca auxiliar o seu educando a focar em suas potencialidades e canalizando suas energias e produtividade naquilo que é essencial para o indivíduo, e não em suas dificuldades ou limitações, que podem ser entraves para nós, mas outras possibilidades de expansão para eles. É possível fazer a diferença em direção ao processo construtivo dos educandos como seres ativos e autônomos na sociedade em suas individualidades e particularidades.

Pode-se concluir que, os resultados dos procedimentos utilizados neste estudo promoveram habilidades básicas e iniciais de leitura, o que é bastante relevante, especialmente para aprendizes que estão no começo do processo de alfabetização e que apresentam dificuldades em aprender pelos métodos de ensino convencionais, como é o caso de educandos com TEA. Contudo, somente a aprendizagem dessas habilidades básicas não é suficiente para formar leitores plenamente eficientes; para isso, é necessário o desenvolvimento de metodologias que possibilitem a leitura generalizada com compreensão.

A aprendizagem por imitação pode ser um desses recursos que favoreça essa compreensão. Vygotsky, um dos primeiros autores a privilegiar o papel da imitação na aprendizagem, destacava que a imitação humana está no mecanismo de identificação pessoal (entre imitado e imitador) que é uma variante psicossocial complexa que influi determinadamente no ato de imitação (DIAZ, 2011, p. 99)

O processo de imitação é muito importante para a aprendizagem, e pode ser uma das estratégias muitas vezes necessárias para educandos com TEA, que é ter um modelo de referência e, nesse aspecto, o mediador precisa estar atento às diferentes formas de aprender. Para Vygotsky a imitação não é uma mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual do que foi observado, portanto, não mecânico.

Vygotsky (1998) alerta que a deficiência não pode ser assumida como insuficiência, pois esta é a visão social, assim, os estímulos que o meio pode proporcionar são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Temple Grandin (1992, p. 19) expôs que “um professor imaginativo, preparado para gostar do que faz e desafiar a criança, parece ser o fator decisivo no sucesso educacional de crianças autistas” e acrescentou que “as pessoas que mais me ajudaram foram as de mentes criativas e pensadoras não convencionais” (GRANDIN, 1992, p. 21).

O pensamento de Grandin (1992) nos ajuda a compreender melhor como acontece a aprendizagem para pessoas com TEA, e sugere que a ação docente seja uma mente criativa e aberta para a novidade. Ainda que seja difícil a concentração, as questões da motricidade fina e a atenção, Cunha (2019) propõe que as atividades que exijam concentração sejam repetidas dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada, visando a promoção da autonomia.

Como professora pesquisadora partilho do mesmo pensamento deste autor, por isso, utilizei-me do recurso lúdico e motivador que é a música, por meio do gênero textual oral - cantigas de roda. A melodia, o ritmo, a fácil memorização e a presença das rimas me incentivaram o seu uso, além de perceber que, a grande maioria dos educandos com TEA apreciam a música, não o barulho. Observa-se a confluência do trabalho com habilidades fonológicas.

Houve momentos em que alguns participantes estavam cansados ou não desejavam realizar as atividades propostas, mesmo desejosos de aprender a ler. Nesta situação, eu tentava prosseguir em fazer a tarefa programada, mas não insistia, pois sabia que não renderia muito bem, e procedia como sinalizou Cunha (2019):

Não se deve constranger nem forçar o aluno, mas deve-se interromper a atividade para evitar ansiedades e frustrações. Afinal, ele precisa interagir com o mundo e não se intimidar. O que se pode tentar é uma troca espontânea. Aliás, alcançamos muitas metas em nossa vida porque fazemos trocas. Priorizamos algumas coisas e, por isso, abrimos mão de outras. Toda criança entende este mecanismo da natureza humana. (CUNHA, p. 72, 2019).

Precisamos, enquanto mediadores estarmos sensíveis a estes momentos, em que os educandos com TEA sinalizam que o tempo de concentração e atenção acabou. Não insistir para que realizem o que não estão desejosos pode gerar um comportamento com agressividade ou de irritabilidade.

O ensino do aluno com TEA dá ênfase à terapia comportamental, pois utiliza estímulo, reforço, extinção e expressões verbais. Algumas técnicas podem representar um valioso auxílio na sala de aula e na família para a redução de atitudes que interferem negativamente no desenvolvimento do educando. Ignorar comportamentos prejudiciais e recompensar comportamentos desejáveis pode ser uma forma simples, mas são eficazes na ajuda. O método ABA (Análise aplicada ao comportamento), é uma técnica proveniente do campo científico do behaviorismo, que tem por objetivo, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, visando a mais uma mudança de comportamentos específicos do que de comportamentos globais. (CUNHA, 2019).

O método ABA visa ensinar o autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para a obtenção de respostas, porém, deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do educando tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e, por meio do esforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2019).

Foi possível perceber que, através da equivalência de estímulos e a proposta de emparelhamento multimodelo utilizada nesta pesquisa, juntamente com as propostas lúdicas (uso de músicas de cantigas de roda, atividades em sequência didática como jogo da memória, de sombras, palavras e imagens fatiadas, identificação de rimas) proporcionaram uma proposta significativa para a construção do conhecimento em linguagem e leitura. Mesmo em sua complexidade, infere-se que o processo de leitura para educandos com TEA necessita da utilização de estratégias para o uso da consciência fonológica, para o uso de sinais da linguagem que se estabelece no campo visual, na distribuição e ocupação do espaço, e, uma mediação atenta às particularidades e especificidades da população com TEA. É preciso se colocar no lugar do estudante para entender possíveis relações que estão sendo feitas entre os estímulos visuais, espaciais e verbais.

Ao retomar a hipótese anunciada no início da pesquisa, de que por meio de uma especificidade na ação pedagógica com ênfase em habilidades metalinguísticas poderá levar efeito à leitura, foi confirmada. Também foi possível perceber os avanços, de modo geral, em cada participante em seu processo de aprendizagem de leitura, sem dúvidas o emparelhamento

multimodelo por equivalência de estímulos linguísticos constitui-se uma das estratégias de ensino eficazes para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

7) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação se propôs a analisar o impacto da mediação pedagógica através da sequência didática e a sua avaliação, por meio pré e pós-teste, no desempenho em leitura de educandos com TEA, sendo, pois, de fundamental importância por possibilitar a compreensão de como está se processando a leitura e sua mediação através da ótica destes educandos em questão, mais precisamente, pertencentes ao núcleo AEE – APAE e matriculados em escolas da rede pública municipal.

Como em várias pesquisas, esta não é um fim e não traz soluções prontas, mas tem a pretensão de despertar o interesse do leitor para práticas significativas e abrir um caminho de possibilidades para a construção da habilidade leitora e melhor comunicação de educandos com TEA. Aqui referendamos um caminho possível, e, ainda que outros professores e pesquisadores repliquem o procedimento metodológico aqui explanado (emparelhamento multimodelo por equivalência de estímulos/ ensino de habilidades de consciência linguística e fonológica por meio de sequência didática), terão outras percepções, e quem sabe, somadas às análises dos resultados aqui expostos, poderão também anunciar a importância deste tema que é o processo de leitura por educandos com TEA, no sentido de incentivar maior estudo e preparo por todos os profissionais envolvidos nesse processo como professores pesquisadores. Tendo a consciência de que o professor não é o único envolvido neste processo, mas constitui-se numa peça fundamental, algumas considerações são aqui apontadas.

A primeira consideração está no conhecimento de que propostas que estimulam a habilidade leitora proporcionam respostas de aprendizagens muito importantes para estes sujeitos, uma vez que estimulam o uso desta habilidade em seu cotidiano para melhor comunicação e expressão de seus sentimentos, valores, ideias, desejos e necessidades. Vale ressaltar o valor desta habilidade como função social, que é poder utilizar alguns códigos linguísticos (alfabeto/ imagens/ palavras) ao ler os rótulos no supermercado, sinalizações de trânsito e identificação no uso dos transportes coletivos, por exemplo.

É preciso considerar também que consiste em enorme desafio para eles o desenvolvimento da habilidade leitora e linguística, uma vez que, foi perceptível o desejo inerente dos participantes por esta aprendizagem, pois também são cobrados na escola por professores e colegas (alguns se sentem envergonhados por não desenvolverem a leitura como seus colegas com mesma idade), cobrados pela família e, diante de seus próprios desafios em vida social, quando requerem maior autonomia ao alcançar a vida juvenil e adulta.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa que foi analisar o desempenho em leitura de educandos com TEA por meio de uma mediação pedagógica, através de sequência didática, e, utilizando o procedimento de emparelhamento multimodelo como instrumento avaliativo (visto que não foi encontrado instrumento de avaliação de leitura para pessoas com TEA), sinaliza, portanto, um procedimento alternativo para a pesquisa. Este fator contribui para a ciência educacional na medida em que são divulgados os resultados desta investigação apresentando dados que podem proporcionar desenvolvimento teórico e prático educativos.

Dessa forma já adentramos na segunda consideração a ser mencionada, que é justamente conhecer o aluno com TEA e suas particularidades. Aqui neste trabalho é apresentado quadro informativo com dados particulares e que pontuam as especificações dos participantes com nome fictício (escolhido a partir de seus temas de interesse), idade, ano escolar, CID, e as principais queixas relatadas em seus prontuários sobre aspectos comportamentais e emocionais. Além destes fatores, foi avaliado também seus níveis de conhecimento acerca de suas fases ou hipóteses de leitura.

O conhecimento de suas características singulares favorece o uso de atividades adequadas para estes sujeitos. Os participantes eram escolarizados, mas ainda assim, possuíam dificuldades para ler. Observou-se que obtiveram, de forma geral ótimo desenvolvimento a partir da aplicação sequência didática (SD). Ou seja, os educandos com TEA podem ter melhores oportunidades quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura na escola, em casa e em instituição especializada, desde que recebam oportunidades adequadas para que este processo aconteça, além disso, o professor deve ter conhecimento sobre os aspectos do TEA e sobre as atividades apropriadas para tais crianças. Gomes (2007) postula que como as crianças com TEA estão cada vez mais em contato com os conteúdos escolares nas salas de aula regulares, estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são imprescindíveis para a entrada, permanência e progresso destes educandos na escola.

De acordo com Nascimento, Cruz e Braun (2017), ainda há poucos estudos nacionais que tratam de estratégias e metodologias de ensino especificamente planejadas para alunos com TEA e que possam ser utilizadas em sala de aula, embora nos últimos 10 anos, a produção científica brasileira a respeito dos transtornos do espectro autista tenha aumentado em função da publicação de normativos legais voltados para alunos com TEA.

Gomes (2015) aborda que a literatura a respeito de aspectos da aprendizagem de pessoas autistas é vasta e indica que esta população apresenta dificuldades em aprender por métodos de ensino convencionais, necessitando frequentemente de adequações metodológicas. Aqui, nesta

pesquisa, o procedimento metodológico utilizado – emparelhamento multimodelo por equivalência de estímulos – também se mostrou eficaz para o ensino e aprendizagem de habilidades de leitura para educandos com TEA.

Acerca da avaliação sobre as fases de leitura dos participantes, observou-se que, as hipóteses no pré e no pós-teste foram surpreendentes. Como professora pesquisadora deparei-me com um novo saber acerca das hipóteses e fases de leitura, descritas por Ehri (1995), que apresenta correlação com as hipóteses de leitura e escrita situadas por Ferreiro e Teberosky (1986) ao apresentar os aspectos da Psicogênese da língua escrita e suas hipóteses a respeito do código, que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

Observou-se que, esta última referência supracitada não poderia fundamentar as avaliações e descrever os níveis de leitura dos sujeitos da pesquisa, pois não foi estudado o aspecto da escrita. E, com base nas fases de leitura descritas por Ehri (1995), verificou-se que poucas características dos participantes se enquadravam nas hipóteses de leitura por ela descritas. Mesmo assim foram apresentadas as fases de leitura dos sujeitos fundamentadas nesta autora, de forma que pudessem ser adequados conforme se aproximasse às características apresentadas pelos sujeitos com TEA.

Esta informação traz à tona a escassez em metodologias para avaliação quanto aos níveis de leitura de educandos com TEA, o que nos permite abordar a terceira consideração, que são as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor. De acordo com Gomes (2015), a literatura a respeito de aspectos da aprendizagem de pessoas autistas indica que essa população apresenta dificuldades em aprender por métodos de ensino convencionais, necessitando frequentemente de adequações metodológicas.

Foi possível perceber que, em alguns momentos, alguns participantes não se sentiram tão à vontade diante de algo tão desafiador para eles: ler. A dificuldade que possuem quanto a este aspecto, lhes geram angústias diante de suas vivências no meio social, familiar e ambiente de escola regular. É normal a criança autista sentir-se desconfortável e intimidada em uma situação de aprendizagem que carrega muitas expectativas. Daí é normal a birra quando alguém a contraria. É normal buscar apoio nas coisas ou nos movimentos que a atraem, mantendo-se concentrada neles, esquecendo do resto (CUNHA, 2019).

Um outro aspecto muito relevante, como terceira consideração, trata-se da oportunidade de mostrar o estudo também sob a perspectiva da análise da ação mediadora, o que sugere a exposição da mediação da professora pesquisadora, as características de sua ação docente e os

desafios que ela se depara diante dos sujeitos pesquisados. Esta análise permite um olhar mais atencioso ao modo de responder dos autistas, sugerindo uma revisão constante da ação docente em favor da aprendizagem e autonomia destes sujeitos. Constitui-se num verdadeiro desafio o colocar-se no lugar do outro, para entendê-lo, conduzindo o processo em constantes trocas de conhecimento, ensino e aprendizagem. A análise deste processo de mediação docente é surpreendente por poder contribuir quanto à aspectos sobre a própria formação docente.

Pôde-se verificar que o desejo e necessidade dos participantes em aprender a ler provocou um processo de crescimento em suas habilidades leitoras, acentuando ainda mais o desejo de acertar. Segundo Burow e Scherpp (1985), “o processo de ensino e aprendizagem não começa na matéria, mas nas possibilidades e necessidades dos alunos. Em outras palavras, aquilo que se encontra no aluno é importante e ponto de partida de todas as reflexões” (p.123). De acordo com esses autores, o ensino implica criar sempre situações e possibilidades que permitam uma aprendizagem repleta de sentido por meio da vivência e da experiência. A presente pesquisa também destaca a importância do ambiente de aprendizagem ser lúdico, criativo e provocar descobertas.

Outra contribuição para nossa ação pedagógica encontra-se na teoria de Burow & Scherpp (1985) que tem como proposta ver o ser humano como um ser particularizado no seu modo de ser e de agir, concebendo-o como único no universo e individualizando-o, no encontro verdadeiro entre sua subjetividade e sua singularidade. Pôde-se perceber estes aspectos bem presentes em nossos participantes, pois, ainda que possuíssem um diagnóstico em comum, o TEA, eram completamente distintos entre si, em suas subjetividades e percepções das partes e todo, de acordo com as propostas de atividades ali apresentadas. Estas particularidades permitiram identificar a riqueza em como eles apreendem os significados, como realizam a leitura e desenvolvem as habilidades de compreensão leitora. Como educadores precisamos estar sensíveis a estas percepções e de como contribuir para melhor desenvolvimento de suas aprendizagens.

Estes fundamentos proporcionam um novo olhar para a realidade educacional, seja de escola regular ou instituição especializada, contribuindo para práticas pedagógicas que considerem as dificuldades do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos oferecendo propostas de acordo com as suas necessidades. O processo de avaliação e intervenção nesta pesquisa considerou o indivíduo, suas dificuldades e necessidades a fim de destacar suas habilidades. Buscou-se, então, verificar como ele se relaciona em seu próprio

processo de aprendizagem, com base em objetos de conhecimento deles, a partir da situação de pareamento de estímulos linguísticos.

Na ótica *gestáltica*, a maioria das crianças necessitadas de ajuda possuem alguma dificuldade em suas funções de contato e tendem a adotar algum tipo de comportamento que lhes serve de defesa, seja através da timidez, do medo, do silêncio, da agressividade, da hostilidade, da hiperatividade, dentre outros que constituem uma forma de ajustamento criativo. Conforme apresenta Oaklander (1980), o trabalho junto à criança consiste em: “construir o senso do eu da criança, para fortalecer as funções de contato e renovar o seu próprio contato com seus sentidos, sentimentos e uso do intelecto. A sua consciência é redirigida para a percepção sadia de suas próprias funções de contato, seu próprio organismo, e desta maneira, em direção a comportamentos mais satisfatórios.” (p.75). Pode-se verificar, dessa forma, que, na visão gestáltica, a ação pedagógica pode auxiliar o educando no sentido da ampliação da consciência do que sabe ou possui facilidade de percepção, auxiliando-o a redescobrir seu próprio ser, habilidades e potencialidades.

Ribeiro (1994) ressalta que educar é tocar o ser como ele se apresenta, com suas exigências, com seu modo especial de estar no mundo, e não com base em pré-juízos, pré-conceitos ou de angústias. Uma proposta interessante, na abordagem da gestalpedagogia é oportunizar aos educandos a escolha de temas e se expressar sobre o que gostariam que fosse abordado, além de assuntos surgidos no momento. De acordo com Perls (1977), essa é uma forma consciente de obtenção de contato, no qual o ponto de partida é a realização de contato da pessoa consigo mesma. Além disso, Costa (2002) ressalta que o processo ensino-aprendizagem começa pelo atendimento às necessidades dos alunos e não pelo conteúdo, pois constitui-se numa abordagem de ensino baseada na vivência.

O professor que se dispõe a uma investigação no campo ensino/ aprendizagem, está se abrindo para um processo autobiográfico de reflexão, ao tempo que lê, toma consciência das ferramentas linguísticas, também ousa experimentar na sua prática docente e vivenciar impactos. O trabalho com as habilidades linguísticas, e mais especificamente, de consciência fonológica se dá no diálogo, na situação de comunicação com o mediador, faz-se necessário que ele perceba a lógica dos signos não só verbais, mas também visuais.

Alguns recursos, com base em Gomes (2015), sobre aspectos que podem favorecer a aprendizagem de pessoas com TEA foram utilizados nas estratégias de ensino descritas aqui nesta pesquisa como: a estruturação visual das atividades; a nomeação de estímulos; a escolha de itens familiares e potencialmente reforçadores; e o ensino gradativo das habilidades. Como

resultado, o conjunto de dados produzidos pelos estudos descritos nesta pesquisa indicou a possibilidade de aprendizagem de leitura com compreensão por pessoas com TEA, desde que situações de ensino adequadas sejam planejadas.

Conforme sugerido por Gomes (2015) e Cunha (2016), algumas ações que auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA e que podem ser facilmente desenvolvidas em sala de aula: uso de consignas mais objetivas, que devem ser bem explicitadas, pois estes alunos têm a tendência de entenderem tudo literalmente; o professor deve aproveitar os temas de interesse da criança para propiciar o processo de ensino e aprendizagem; a comunicação alternativa e outros símbolos visuais podem ser usados para organização do aluno; sempre que possível, o professor deve usar instrumentos e exemplos reais e concretos, o que contribuirá para compreensão de conteúdos novos; o professor pode nortear seu trabalho a partir dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno e então desenvolver estratégias didáticas específicas da linguagem ao mesmo tempo ricas em significados; e por fim, esses alunos são capazes e não devem ter seu potencial subestimado.

Concordando com Gomes (2015), tem-se a quarta consideração, que é ressaltar alguns pontos fundamentais quando se planeja e quando se ensina habilidades complexas, como é o caso da leitura para pessoas com TEA: acreditar que a pessoa com TEA pode aprender; conhecer bem o repertório do aprendiz; planejar o ensino (ter metas e objetivos); dividir uma habilidade complexa em pequenos pedaços e ensinar um pedaço de cada vez; planejar atividades que aumentem as chances de acertos e prover ganhos para os acertos; focar no objetivo final e não nos comportamentos atípicos; envolver a família; e ser persistente.

Era notável nos participantes o desejo de interagir com o objeto desafiante – a leitura – seja através da associação entre as imagens e as fichas de palavras correspondentes (e vice-versa), seja pela identificação das palavras ditadas ou pelas fichas de palavras colocadas no fichário pela pesquisadora. É muito importante destacar que estas tentativas de leitura e suas respostas aos estímulos apresentados, ainda que não realizadas da forma esperada, precisam ser consideradas pelos educadores, professores e pais que estão alfabetizando as crianças com TEA, como caminhos possíveis de sua aprendizagem. O que denominamos de erro ou acerto, na verdade revelam os processos de sua percepção e cognição. Se faz necessário analisar o caminho percorrido por eles que os levaram àquelas respostas. O pré e pós-teste, para além da mensuração promove a percepção do progresso intelectual de cada um dos educandos, participantes da situação de ensino por emparelhamento multimodelo.

Para aprender bem é necessário compreender bem, para compreender bem é preciso reconstruir, por si mesmo, não tanto o conceito ou objeto de que se trate, mas o percurso que levou do gesto inicial a esse conceito ou a esse objeto. Além disso, este princípio pode aplicar-se tanto ao objeto do conhecimento como ao sujeito que conhece: daí a necessidade de desenvolver paralelamente a toda aprendizagem uma meta-reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (FABBRI, 1985). Neste sentido, a professora pesquisadora ao analisar a sua ação mediadora pôde refletir sobre toda a proposta metodológica aplicada e em como mediar melhor uma situação de ensino-aprendizagem para crianças com TEA, e assim, conhecer e se apropriar de forma mais reflexiva sobre o funcionamento da cognição dos participantes e o caminho por eles percorrido para chegar a uma resposta.

Os participantes então, nesse processo, não são os mesmos que começaram no pré-teste e na situação de ensino por meio da sequência didática, pois a percepção e o conhecimento deles em habilidade leitora é maior e mais desenvolvido no pós-teste, ainda que alguns não tenham conseguido pontuar em acertos, está registrado ali em seus esquemas cognitivos os estímulos e respostas que favorecem o conhecimento em aprendizagem para leitura.

Tomando por base o Método Intuitivo de Pestalozzi (1946), foi possível perceber nesta pesquisa, a partir da metodologia aplicada que estiveram mais presentes as percepções do olhar, ouvir, comparar e analisar referentes às imagens e nomes de alguns elementos das cantigas de roda (peixe, roda, caranguejo, formiga, nariz, café, pé, etc.) porém, não foi oportunizado aos educandos a percepção tátil por meio de letras lixa, por exemplo, ou de objetos concretos que pudessem representar estes elementos, ou até mesmo, por meio de observação em seu espaço natural. Como esta percepção é essencialmente importante para a formação cognitiva dos educandos com TEA, é sinalizado aqui que, como aspecto de formação para a ação docente, a utilização de mais propostas que promovam esta percepção sensorial por meio do concreto incluídas nas atividades de leitura e escrita, favorecem uma melhor aprendizagem para estes educandos.

Neste sentido prevalece a ideia do aprender fazendo, que parte do conhecido para o novo, e do concreto para o abstrato, com ênfase na ação e na percepção dos objetos, mais do que nas palavras. Assim, segundo Pestalozzi (1946), o Método Intuitivo estimula o desenvolvimento dos recursos mentais do aluno e não somente a absorção de conteúdos transmitidos pelo professor permitindo, assim, a autonomia do educando no processo de aprendizagem de maneira muito semelhante ao desenvolvimento de habilidades e competências que é proposta pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como sugerem Menotti, Domeniconi e Benitez (2019), o procedimento de ensino proposto nesta pesquisa favoreceu o ensino de habilidades básicas de leitura, por meio de uma rede relações, para crianças com TEA. A descrição dos dados e observações aqui registradas geram reflexões sobre estratégias alternativas inclusivas para o ensino do comportamento de ler, envolvendo crianças matriculadas nas escolas especializadas e regulares. De modo geral, as crianças obtiveram ganhos na aprendizagem de leitura das palavras ensinadas.

É preciso considerar uma característica singular dos educandos autistas quanto à compreensão leitora. Quando estes sujeitos aprendem a ler, há uma diferença importante no desempenho deles no que se refere à leitura oral do texto (resposta vocal sob controle de palavra impressa, sem necessariamente compreender o que está escrito nele) e à leitura com compreensão (que exige necessariamente o entendimento do conteúdo expresso no texto). Os estudos apontam, com unanimidade, melhores desempenhos na leitura oral do que na compreensão do texto. De maneira geral os estudos indicam problemas na leitura de pessoas com TEA, já que um leitor eficiente deve ser capaz de ler oralmente e de compreender aquilo que lê (GOMES, 2015).

Neste sentido, fica o seguinte questionamento para a pesquisa: eles generalizariam esta noção aprendida por meio do ensino por emparelhamento para as demais áreas da sua vida, em suas particularidades do dia a dia e realidades de seu próprio meio social e familiar? Esta seria mais uma curiosidade de investigação nesta pesquisa, pois a partir dos estudos aqui feitos e da análise dos dados foi confirmada a seguinte hipótese de aprendizagem de leitura para educandos com TEA: de que por meio de uma especificidade na ação pedagógica com ênfase em habilidades metalinguísticas pode levar efeito à leitura. A proposta de ensino aqui explicitada, por envolver a consciência fonológica e outras habilidades da linguagem como a noção de texto, e pareamento de signos orais, visuais e gráficos promoveu o desempenho destes educandos por meio de estímulos e atividades lúdicas envolvendo o ensino por emparelhamento multimodelo, o que favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura a partir da percepção e estabelecimento de relações de implicação entre signos.

Muitos foram os conhecimentos construídos no processo de elaboração deste trabalho, os quais beneficiaram e direcionaram a escrita do texto, e diante disso, espera-se que os dados coletados mediante a realização da pesquisa de campo, também tragam grandes possibilidades de discussões acerca das habilidades de leitura de alunos com TEA mediante as estratégias pedagógicas, e potencialize reflexões concernentes a inclusão e aprendizagem desses educandos.

Assim, conclui-se que cada uma das fases do desenvolvimento desta pesquisa traz reflexões sobre como acontece o processo de leitura para cada indivíduo e suas complexidades, em especial, para educandos com TEA. Para a professora pesquisadora foi de extrema importância conhecer como eles aprendem a ler e como podemos utilizar os recursos para melhor desempenho deles em suas habilidades, não só de leitura, como também de comunicação. Estas percepções sobre o como fazer do profissional que ensina a ler e a aprendizagem nela envolvida, é de extrema importância para nossa formação enquanto educadores, e professores em sala de aula. Sim, a pesquisa faz de nós seres humanos melhores para melhor compreender o universo do outro.

Os participantes desta pesquisa responderam de forma satisfatória, de modo geral, à proposta metodológica aplicada – relações de pareamento de estímulos. Foi perceptível que os estímulos verbais, escritos, orais e visuais conduziram ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura de palavras e da sua compreensão a partir da associação dos signos visuais, espaciais às suas grafias ou palavras correspondentes para além proposta de Emparelhamento Multimodelo. É importante considerar este aspecto – que caracteriza uma nova proposta de abordagem metodológica, resultante de propostas adaptadas – como sendo significativo, é marcante na investigação de natureza científica. A pesquisa também incidirá na prática docente com alunos com TEA e com outras singularidades. Deste modo, as reflexões oriundas da pesquisa em torno da prática docente são valiosas, e contribuirão para a alfabetização/ensino da leitura e escrita, seja em classes comuns das escolas ou em espaços de apoio pedagógico especializado.

É preciso lembrar que a utilização da leitura por estudantes autistas pode ser motivada pelo seu uso da língua com função social, mas o grande desafio para nós, educadores, está em capturar a atenção destes educandos, estimular o desenvolvimento de suas funções executivas para planejar, organizar e elaborar ações como associar os sons às suas letras, realizar leitura por associação (estímulos e respostas) e promover a leitura com compreensão. É necessário aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico, e ter sensibilidade para promover o acesso a sua melhor comunicação com os espaços de sua realidade e cotidiano, trazendo-lhe significação. Minha intensa gratidão por conhecer mais de perto este singular processo: aprendizagem de leitura por educandos com TEA.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Helenira Fonsêca De et al. **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221>>. Acesso em: 01/10/2022 15:29
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA): DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- ANDRADE, E.M, et al. **Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita**. Rev. psicopedag., São Paulo, v.31, n.95, p.119-129, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/05.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2021.
- ARCE, A. (2002). **A pedagogia na ‘era das revoluções’: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados.
- AZEVEDO, F. (2006). **Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico**. Lisboa: Lidel.
- BAUM, W. M. (2006). **Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <<https://www.caecosta.com.br/material-didatico/sugestao-de-livro/analise-do-comportamento/compreender-o-behaviorismo-baum>> Acesso em: 25 jun. 2022.
- BERNARDINO JUNIOR, J.A. et al. **Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v.12, n.3, p.423-450, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/08.pdf>. Acesso em 11 de maio de 2021.
- BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, 47-53, ano 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 de agosto de 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP**. Censo escolar 2018: notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do**

Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.saude.gov.br>. Acesso: 24 de agosto de 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASLAVSKY, Berta. **O método: panacéia, negação ou pedagogia?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BUROW, O. & SCHERPP, K. (1985). **Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação**. São Paulo: Summus.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 7-24, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 11 de maio de 2021.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita**. Psicologia: Teoria e Prática, v. 6, n. 2, p. 13- 26, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CATANIA, A. C. (1999). **Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artmed.

COMITRE, C. **O protagonismo da criança com autismo através da leitura**. 01 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/educacao/protagonismo-crianca-com-autismo-atraves-da-leitura/> Acesso em: 17 Jul. 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, Luana Pereira da; ANGÉLICO, Milena Guerra; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. **Mapeamento bibliométrico da produção científica: elaborando conhecimento sobre Pestalozzi**. Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), Itapetinga, v. 5, n.4, p. 58-69, jul./set., 2018. Acesso em: 25 fev. 2020.

CURY, Fernando Guedes. **A presença de ideias de Rousseau, Pestalozzi e Piaget nas pesquisas brasileiras sobre o laboratório de ensino de matemática**. EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2017.

DE ROSE, J. C. (1998). Equivalência de estímulos: problemas atuais de pesquisa. **Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia** (pp.19-32). Ribeirão Preto: Sociedade de psicologia de Ribeirão Preto.

DE ROSE, J. C. C. (1993). **Classes de estímulos: Implicações para uma análise comportamental da cognição**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9(2), 283-303.

DIAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DUSI, M. L. H. M., NEVES, M. M. B. da J., & ANTONY, S. (2006). **Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola**. Paidéia (Ribeirão

Preto), 16(34), 149-159. Disponível em: < <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200003>.> Acesso em 13 ago. de 2022

EHRI, L. C. (2013). **Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário**. Em M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 49–81). Porto Alegre - RS: Penso.

FABBRI, M. D. Come il bambino vede il proprio corpo. In: GABURRO, D. et al. **Il bambino e il suo pediatra: alle soglie del futuro**. Milão: Plasmon Ed., 1985a.

FERREIRA, J.R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, Campinas, v.19, n.46, p. 7-15, set.1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-2621998000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 de agosto de 2018.

FERREIRA, Jefferson dos Santos; SANTOS, Ivanete Batista. **Apropriações do Método Intuitivo de Pestalozzi em Propostas Para o Ensino de Saberes Elementares Matemáticos em Revistas Pedagógicas (1890-1940)**. JIEEM, v.11, n.1, p. 13-26, 2018. Acesso em: 24 fev. 2020.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-12-2. Disponível em: < http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2016, v. 97, n. 247, pp. 534-551. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. [Acessado 17 Julho 2022].

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886>. Acesso em: 17 Jul. 2022.

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

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2009.

GINGER, Serge. **Gestalt: uma terapia do contato** / Serge Ginger e Anne Ginger; [tradução Sonia de Souza Rangel]. — São Paulo : Summus, 1995. Disponível em < https://www.academia.edu/44311480/Gestalt_Uma_Terapia_Do_Contato_Serger_Ginger_e_Anne_Ginger_1 > Acesso em 13 de Agosto de 2022.

GLASSMAN, William E.; HADAD, Marilyn. **Psicologia: abordagens atuais**. 4. ed. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2006. 552 p.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M.L.L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Comunicações. Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação, ano 10, nº 1, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

GOLDSTEIN, K. (1995). **The Organism**. New York: Zone Books.

GOMBERT, J.-E. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000096&pid=S1413-8271200400010000600016&lng=pt. Acesso em 11 de maio de 2021.

GOMES, C. G. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil, 2007.

GOMES, C. G. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, C. G.; HANNA, E. S.; SOUZA, D. G. Ensino de relações entre figuras e palavras impressas com emparelhamento multimodelo a crianças com autismo. In: **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v.11, n.1, set. 2016. ISSN 2526-6551. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/1975>>. Acesso em: 08 de junho de 2021.

GOMES, CGS, Varella, AAB, & de Souza, DG (2010). Equivalência de estímulos e autismo: Uma revisão de estudos empíricos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26 (4),729-737.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos aplicados à prática pedagógica*. Petrópolis, Vozes, 1987. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 13, n. 1/2, p. 85–87, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55286>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GRAFF, Harvey J. **O mito do alfabetismo**. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 30-64.

GRANDIN, T. **Uma visão interior do autismo**. Tradução: Jussara Cunha de Mello. New York: Plenum Press, 1992. Disponível em: <http://cdifloortime.com.br/?p=2819>. Acesso em: 28 jun. 2022.

LABERGE, D., & SAMUELS, S.J. (1974). Rumo a uma teoria do processamento automático da informação na leitura. **Psicologia cognitiva**, 6(2), 293-323.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

LANCILLOTTI, S. S. P. **PEDAGOGIA MONTESSORIANA: ensaio de individualização do ensino**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 2007.

LBI. Lei Brasileira da Inclusão. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. – 3. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2022.

LEAL, T; ALBUQUERQUE, E. e LEITE, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E.B. C e LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Recife, PE: Autêntica, 2005.

Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

LOPES, J.L. **Pestalozzi e a educação contemporânea**. Duque de Caxias: Centro de Editoração e Jornalismo da AFE, 1981.

MACHADO, K. S.; OLIVEIRA, E. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva**. In: GLAT, Rosana (Org.) Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MALUF, M.R. & CARDOSO-MARTINS, C. (2013) **Alfabetização no século XXI – como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 183p. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200018> Acesso em 28 jun. 2022.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Minas Gerais: EDUFJF, 2001.

MELETTI, S.M.F. **Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental**. Ciências & Cognição, Vol 13 (3): 199-213, dez. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

MENOTTI, A.R.S.; DOMENICONI, C. and BENITEZ, P.. **Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo**. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2019, vol.23, e185073. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015073>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

MESQUIDA, Peri. **O método em Pestalozzi: a matemática como caminho para a verdade**. HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática, v. 2, n. 1, p. 19-39, 2016. Acesso em: 26 fev. 2020.

MILLAN, A. E. e POSTALLI, L. M. M. **Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2019, vol.25, n.1, pp.133-154. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100009>. Acesso em 17 de junho de 2021.

MIRANDA, Marcia de Fatima Rinck; SANTOS, Marlene Aparecida Rinck dos. **As contribuições de Johann Heinrich Pestalozzi para a educação**. Anais do IX EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar, 03 a 06 de novembro de 2015, Maringá-PR.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MORAIS, A.G. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil**. *Rev. Bras. Educ.*, v.17, n.51, p.551-572, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/04.pdf>. Acesso em 11 de maio de 2021.

MOREIRA, Claudia. Níveis linguísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa? In: **Revista Inventário**. 5. ed., mar/2006. Disponível em: < <http://www.inventario.ufba.br/05/05cmoreira.htm>.> Acesso em: 27 jun. 2022.

MOREIRA, Juliana A. M.; FERREIRA, Ludymila P.; COSTA, Virginia E. S. M. **DESCRIÇÃO DE UMA VIVÊNCIA DE ENSINO ORIENTADA PELA GESTALTPEDAGOGIA**. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 2007. XIII(2), 187-194. ISSN: 1809-6867. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357735556002>> Acesso em: 13 de Agosto de 2022.

MOTA, Marielly S.; SOUZA, Gabriela B.; PACHECO, Lílian Miranda B. “Trabalho Pedagógico com Consciência Fonológica: implicações no desenvolvimento da leitura e da escrita em sujeitos com necessidades especiais. In: **Questões da Educação Especial**, 2018, p.187-202.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget** / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/me4676.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2022.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. **Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica**. Disponível na Scielo Brasil (2005-2015). Arquivos analíticos de políticas públicas educativas, v. .25, n. 125, p. 1-24, 2017.

NATION, K. Dificuldade de compreensão de leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 267-283.

NGUYEN, N. et al. **Reading comprehension and autism in the primary general education classroom**. The Reading Teacher, v.69, n.1, p.71-76, 2015. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.readingrockets.org/article/reading-comprehension-and-autism-primary-general-education-classroom&prev=search&pto=aue>. Acesso em 11 de maio de 2021.

NUNES, D.; AZEVEDO e M.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013 Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2016, vol.22, n.4, pp.619-632. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400011>. Acesso em 01 de maio de 2021.

OLIVEIRA, B.D.C. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. 143 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312017000300707&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison. **Pedagogia Intuitiva da Escola Elementar de Pestalozzi: como se ensinava Aritmética?** Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro (SP), v. 31, n. 59, p. 1005-1031, dez. 2017. Acesso em: 27 fev. 2020.

OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. **PAHO.ORG**. Set. 23, 2022. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>.

PESTALOZZI, J. H. (1889a). **Cómo Gertrudisenseñã à sus hijos** (J. T. Sepúlveda, Trad.). Coatepec, MX: Leon.

PESTALOZZI, J. H. (1889b). **Leonard and Gertrude** (E. Channing, Trad.). Boston, MA: Heathand CO.

PESTALOZZI, J. H. (1946). **Antologia de Pestalozzi** (L. Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires, AR: Losada.

PIAGET, J. (1962). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Record. Disponível em: <[https:// http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf](https://http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf)> Acesso em: 17 jul. 2022.

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTEL, Susana Couto. **História em quadrinhos: uso e potencialidades na formação de leitores. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 49-77, 2012. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v6i11p49-77. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11591>

POLLARD, Michael. **Personagens que mudaram o mundo**. Os grandes humanistas: Maria Montessori. São Paulo: Globo, 1993.

POLSTER E. & POLSTER, M. (1979). **Gestalt Terapia Integrada**. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

RIBEIRO, J.P. (1985). **Gestalt-terapia: refazendo um caminho**. São Paulo: Summus

RIBEIRO, N. N.; BATISTA, T. C.; RODRIGUES, M. C. Teoria da mente: possíveis implicações educacionais. *Psicologia Argumento*, v. 32, n. 78, p. 127-135, jul./set 2014.

RIBEIRO, S. L. **Políticas e práticas de inclusão no ensino superior**. Entrelaçando – Revista eletrônica de culturas e educação. Caderno temático VI: Educação Especial e Inclusão, nº 8, p. 141-153, ano IV, jun. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Cintia/Downloads/13.%20Políticas%20e%20Práticas%20de%20Inclusão%20no%20Ensino%20Superior%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cintia/Downloads/13.%20Políticas%20e%20Práticas%20de%20Inclusão%20no%20Ensino%20Superior%20(1).pdf). Acesso: 23 de agosto de 2019.

SAMPAIO, C. M. T.; OLIVEIRA, G. F. O. "O Desafio Da Leitura E Da Escrita Em Crianças Com Perturbação Do Espectro Do Autismo." ID On Line. **Revista De Psicologia** 11.36 (2017). Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/318791530_O_Desafio_da_Leitura_e_da_Escrita_em_Crianças_com_Perturbacao_do_Espectro_do_Autismo> Acesso em: 22 de out. 2022.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: concepções de diretores e professores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

SCHULTZ, D, & SCHULTZ, S. (1981). **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix.

SEIDENBERG, M.S., & MCCLELLAND, J.L. (1989). Um modelo de desenvolvimento distribuído de reconhecimento e nomeação de palavras. **Revisão psicológica**, 96(4), 523.

SIDMAN, M. (1971). **Reading and auditory-visual equivalences**. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.

SIDMAN, M. (1994). **Equivalence relations and behavior: A research story**. Boston: Authors Cooperative.

SIDMAN, M. (1994). **Stimulus equivalence and behavior: A research history**. Boston: Authors Cooperative.

SIDMAN, M., & TAILBY, W. (1982). **Conditional discrimination vs. matching to sample: An expansion of the testing paradigm**. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.

SILVA, M. C. L. C. e. **Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com perturbação do espectro do autismo: propostas pedagógicas**. Covilhã, 2011. Disponível em: <

https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2112/1/Conceição%20Silva_Dissertação.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018. Monografia.

SIM-SIM, I. (2009). **O Ensino da Leitura: A Decifração**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life?** From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French S. (Eds), *Disability discourse*, 59–67. Buckingham: Open UP, 1999.

SIQUEIRA, Luíza de Lima. **A família e a escola como ambientes formadores segundo Pestalozzi**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

SKINNER, B. (2007). Seleção por consequências. **Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva**, 9(1), 129–137. Disponível em: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i1.150>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SOËTARD, M. (2010). **Johann Pestalozzi** (Coleção Educadores). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

SOUZA, B. Autismo e vida em comunidade. **Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas**. Disponível em: *Autistas e a vida em comunidade | Opi-nião | Beatriz Souza – Abraça* (abraça.net.br). Acesso em: 03 de jun. 2021.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna**. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua P portuguesa: uma visão em mosaico*. 1 ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2002, v. , p. 201-214.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2019

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo, Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas. Tomo V. Tradução: Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998.

WEBER, M. (1997). **A ética protestante e o espírito do capitalismo** (12a ed.). São Paulo, SP: Pioneira.

ZANATA, Eliana M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005. Disponível em: <
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

ZANATTA, B. A. (2005). **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar**. *Cadernos CEDES*, 25(66), 165-184. doi: 10.1590/S0101-2622005000200003

ZANATTA, B. A. (2012). **O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares.** Teoria e Prática da Educação, 15, 105-112.

ZANON, R. B., BACKES, B. e BOSA, C. A. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]. 2014, v. 30, n. 1 [Acessado 1 Outubro 2022] , pp. 25-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100004>>. Epub 28 Abr 2014. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100004>.

ANEXO

ANEXO 1

ROTEIRO DE PRÉ-TESTE

Objetivos: Verificar o conhecimento dos participantes sobre:

- a) Vogais
- b) Consoantes
- c) As relações B-C e C-B (relação condicional entre figuras e letras/ palavras impressas, assim como a simetria); C-D (nomeação de letras/ palavras impressas); A-B (identificação de figuras); e A-C (identificação de letras/ palavras impressas).

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Dinâmica – EMOJI DE ALEGRIA**

- a) A pesquisadora cantará a música “Emoji de Alegria”, pedindo para que todos expressem a emoção de acordo com o emoji que será colocado na tela (soltar beijinho, dar risada, fazer viva com as mãos, dar uma piscadinha);
- b) Em seguida, perguntará aos participantes se sabem o motivo de estarem se reunindo nestes encontros, através das aulas remotas. Depois explicará que será um momento muito proveitoso e que aprenderemos muito juntos, e para isso, conta com a participação de todos em todas os encontros semanais.

3) **Cantiga de roda – A FORMIGUINHA**

A pesquisadora cantará a cantiga de roda “A Formiguinha”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção, associando as palavras às imagens.

SONDAGEM VOGAIS

Em seguida, na primeira atividade, pintarão as vogais que encontrar na frase ‘FUI AO MERCADO COMPRAR CAFÉ. Em seguida, na atividade 2, nomearão as vogais na ordem que aparecem. Será proposto, logo depois, que realizem o jogo da memória de vogais, com as fichas que estão dispostas na folha 3.

A) **SONDAGEM CONSOANTES**

Foram selecionadas cinco consoantes (C/ F/ M/ P/ S) dentre aquelas que mais aparecem na canção, logo na primeira estrofe, sendo proposto aos participantes o bingo das consoantes, em que a professora mostrará a imagem da consoante e os participantes deverão achar a ficha correspondente e colocar pareando-a à consoante na folha do bingo. Em seguida, na quinta proposta de atividade, o desafio será encontrar e circular na frase da canção as mesmas consoantes mencionadas pela pesquisadora.

4) **RELAÇÕES**

Serão avaliadas as relações B-C e C-B (relação condicional entre figuras/ palavras impressas, assim como a simetria); C-D (nomeação de palavras impressas); A-B

(identificação de figuras); e A-C (identificação de palavras impressas). Serão utilizadas figuras correspondentes às partes da canção 'A formiguinha' e suas respectivas palavras, em grupos: Grupo 1: FORMIGA/ CAFÉ/ PÉ; Grupo 2: MELÃO/ MÃO/ JERIMUM; Grupo 3: NARIZ/ BUMBUM/ BATATA ROXA

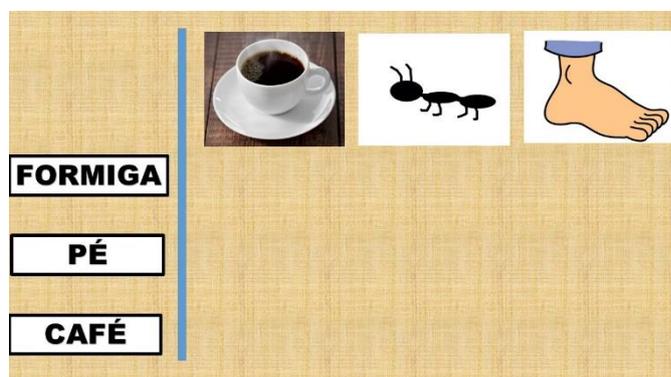
4.1) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada



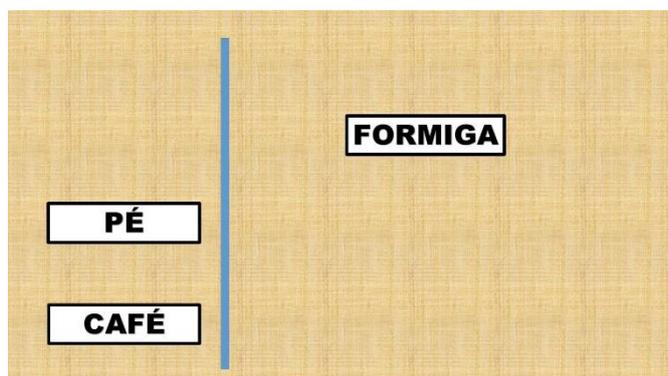
4.2) B – C - Figura parear com palavra



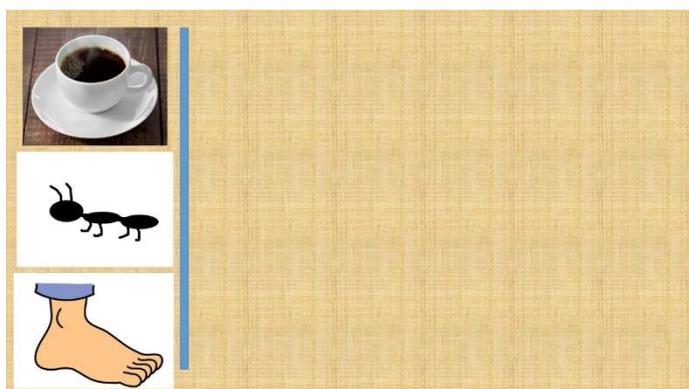
4.3) C – B – Palavras parear com figuras



4.4) C – D – Nomear palavras impressas



4.5) A – B – Identificar figuras através das palavras ditadas



A FORMIGUINHA

Fui no mercado comprar café
Veio a formiguinha e subiu no meu pé
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar batata roxa
Veio a formiguinha e subiu na minha coxa
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar melão
E a formiguinha subiu na minha mão
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar jerimum
E a formiguinha subiu no meu bumbum
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar um giz
Veio a formiguinha e subiu no meu nariz
Eu sacudi, sacudi, sacudi
Mas a formiguinha não parava de subir

ANEXO 2 – ATIVIDADES PRÉ-TESTE

ATIVIDADE 1

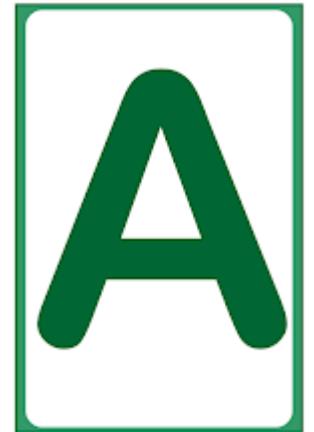
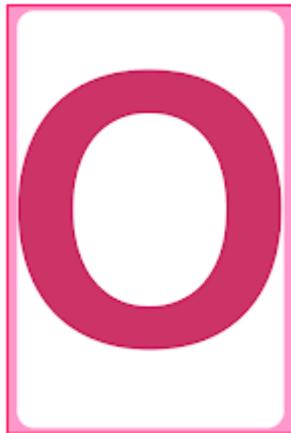
PINTE AS VOGAIS QUE ENCONTRAR NA FRASE ABAIXO



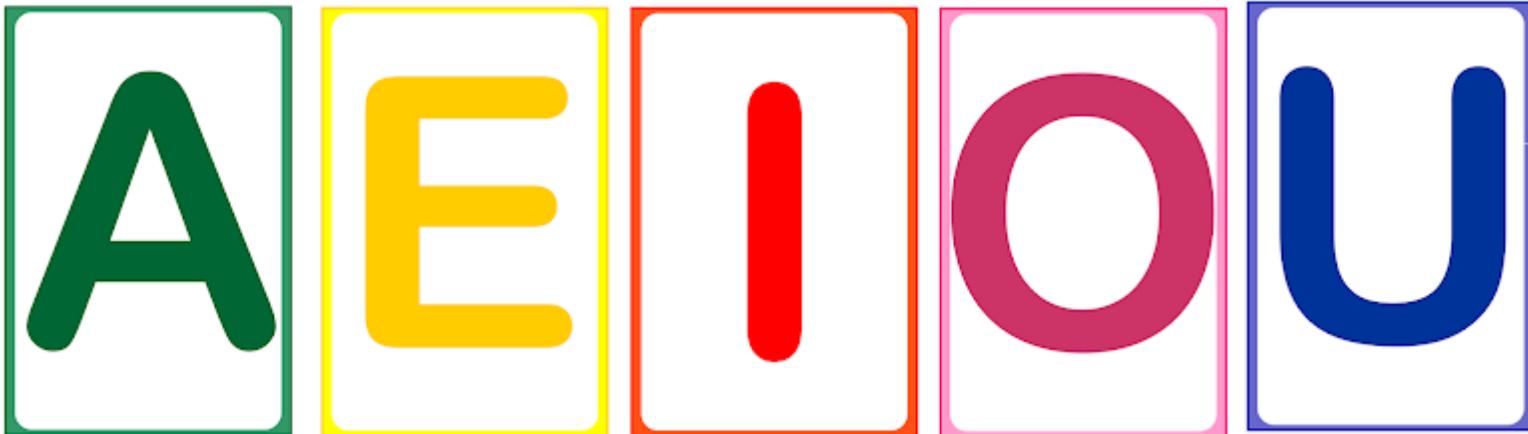
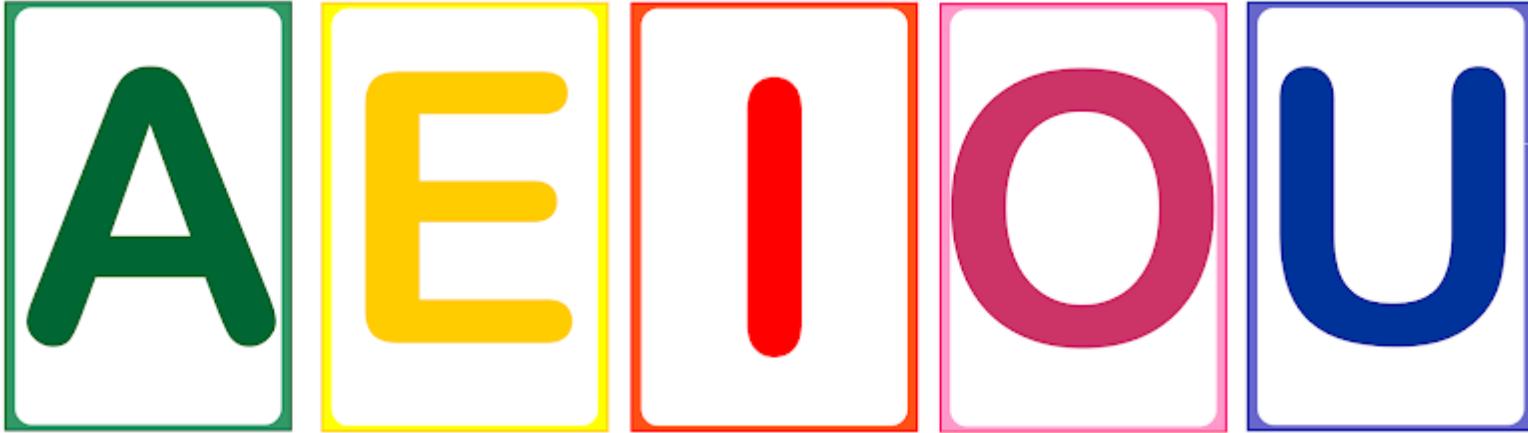
FUI NO MERCADO COMPRAR CAFÉ

ATIVIDADE 2

NOMEIE AS VOGAIS NA ORDEM QUE APARECEM:



JOGO DA MEMÓRIA



BINGO DAS CONSOANTES

A	C	H	M	K
S	Q	E	V	P
U	F	B	I	O

ATIVIDADE 5

CIRCULE AS CONSOANTES QUE A PROFESSORA DITAR NAS FRASES ABAIXO:



FUI NO MERCADO COMPRAR CAFÉ



VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU PÉ

ANEXO 3**PLANEJAMENTO - SEQUÊNCIA DIDÁTICA****OBJETIVOS:**

- Expressar-se em situações de intercâmbio oral, trocar ideias, engajar-se em jogo ou brincadeiras;
- Associar os temas lidos ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo;
- Reconhecer e recitar as rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, relacionando-as com sensações;
- Estimular o desenvolvimento da consciência fonológica.

ATIVIDADE 1 – A CANOA

5) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

6) Contextualizando

- c) A professora cantará a música ‘A canoa virou’ mencionando o nome da criança na parte da música ‘foi por causa da... que não soube remar’;
- d) Em seguida, fará algumas perguntas como: já conhecia esta música? Você sabia que ela é uma cantiga de roda? Você sabe o que é uma cantiga de roda? Em seguida explicará que as Cantigas de roda, Cirandas ou Brincadeiras de roda são brincadeiras infantis, onde as crianças formam uma roda de mãos dadas e cantam melodias, podendo executar ou não coreografias acerca da letra da música.
- e) Depois, na atividade completarão o verso da cantiga registrando seu nome. Em seguida, no alfabeto, circularão a letra inicial do seu nome. A professora irá propor à criança alguns desafios:
- Falar outras palavras que comecem com a mesma letra do seu nome.

ATIVIDADE 2 – A CANOA

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) Cantiga de roda – A CANOA

A professora retomará a cantiga de roda “A Canoa”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção, associando as palavras às imagens.

3) Contextualizando

- a) Após este momento com a música onde também foi mencionando o nome dos participantes completando a frase ‘foi por causa da... que não soube remar’, na atividade A Canoa, a professora pedirá às crianças que circulem a letra inicial da palavra CANOA, e, em seguida, pintar no alfabeto as letras que formam esta palavra.
- b) Após identificarem a letra inicial da palavra CANOA perguntar à criança outras palavras que comecem com a letra C. À medida que forem falando a professora fará registro no papel para que percebam como a palavra é formada, seguida das imagens. (A professora terá um repertório de palavras com suas respectivas imagens já previamente elaborados em cartões ilustrados – imagem com palavra).
- c) Logo após este momento de repertório de palavras iniciadas com a letra C, em uma atividade, pedir à criança para identificar e circular as figuras que se iniciam com a letra C.

ATIVIDADE 3 – A CANOA

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Cantiga de roda – A CANOA**

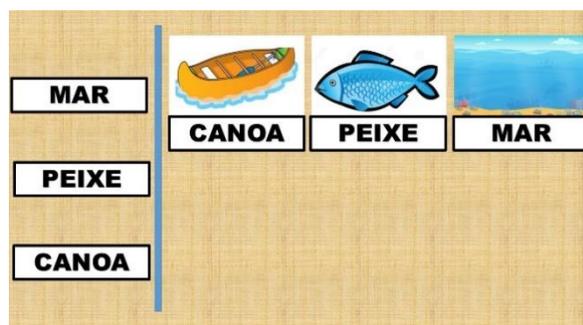
A professora retomará a cantiga de roda “A Canoa”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção.

3) **Ensino das relações**

Após este momento com a música serão ensinadas as relações BC-C (B designa o conjunto de figuras e C designa o conjunto de palavras impressas). A nomeação de figuras (B-D, onde D designa palavras faladas pelo participante) também será ensinada. Será obedecida a seguinte ordem: relações entre figuras e palavras impressas e vice-versa (B-C e C-B), a nomeação de palavras impressas (C-D) e as relações entre palavras ditadas e palavras impressas (A-C, onde A indica palavra ditada pelo mediador).

As palavras selecionadas desta cantiga são CANOA/ PEIXE/ MAR, descritas a seguir nas seguintes relações:

4.1) BC – C - Figura/ palavra parear com palavra



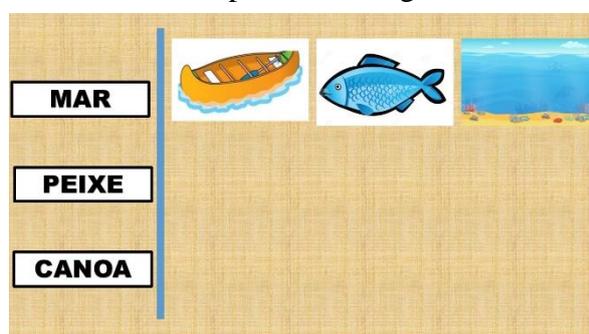
4.2) B – D – Figura a ser nomeada



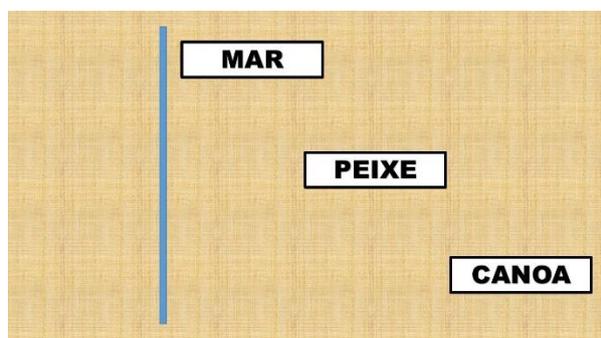
4.3) B – C – Figura parear com palavra



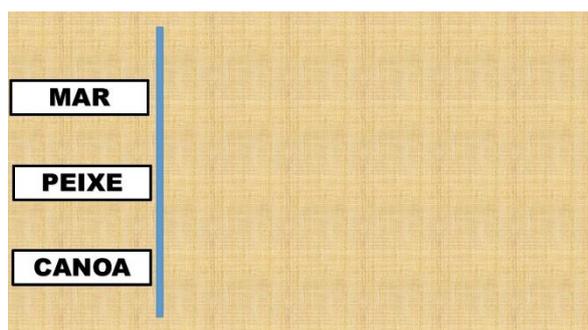
4.4) C – B – Palavras parear com figuras



4.5) C – D – Nomear palavras impressas



4.6) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada



ATIVIDADE 4 – A FORMIGUINHA

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Cantiga de roda – A FORMIGUINHA**

A professora retomará a cantiga de roda “A formiguinha”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção, associando as palavras às imagens.

3) **Contextualizando**

a) Após este momento a professora fará alguns questionamentos sobre a cantiga:

Aonde a criança foi comprar café?

O que aconteceu quando ela chegou lá?

O que a formiga fez?

E quando foi comprar batata roxa?

Aonde a formiguinha subiu?

E quando foi comprar melão? Aonde a formiguinha subiu?

E quando foi comprar Jerimum? Aonde a formiga subiu?

E quando foi comprar o giz, onde ela subiu?

O que a criança fez para a formiga sair?

b) Em seguida, realizar treino de identificação dos sons. Para isso, deverão colocar sobre a mesa ou local de apoio, os cartões com as imagens agrupados em dois conjuntos, cada um utilizado por vez. No primeiro conjunto serão colocados os cartões com as imagens misturadas: CAFÉ/ PÉ; BATATA ROXA/ COXA. No segundo conjunto serão colocados os cartões com as imagens misturadas: MELÃO/ MÃO; JERIMUM/ BUMBUM; GIZ/ NARIZ. Ao comando da professora, a criança deverá procurar as imagens que tenham o mesmo som no início, no meio ou no fim. A professora realizará o ensino recitando trechos da cantiga com rimas, à medida que recitá-las, a criança identificará as imagens pegando-as e pareando-as. Ex.: ‘Fui ao mercado comprar CAFÉ’, onde está a figura café? Muito bem! ‘veio a formiguinha e subiu no meu pé’, onde está a figura pé? Muito bem! Coloque uma ao lado da outra, CAFÉ/ PÉ, *café* rima com *pé*! E assim, sucessivamente, com as demais rimas.

c) Em seguida, apresenta trechos da música com rimas, com palavras e imagens através de cartões para os participantes da pesquisa. As rimas presentes nesta cantiga são: CAFÉ/ PÉ; BATATA ROXA/ COXA; MELÃO/ MÃO; JERIMUM/ BUMBUM; GIZ/ NARIZ. Será proposta a atividade em que deverão completar as lacunas dos versos com rimas usando a colagem dos cartões correspondentes com as imagens.

ATIVIDADE 5 – A FORMIGUINHA

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Cantiga de roda – A FORMIGUINHA**

A professora retomará a cantiga de roda “A formiguinha”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção, associando as palavras às imagens.

3) **Contextualizando**

- a) Em seguida, lembrará em slides os trechos da música com rimas, com palavras e imagens (este material também estará disponibilizado fisicamente para os participantes). As rimas presentes nesta cantiga são: CAFÉ/ PÉ; BATATA ROXA/ COXA; MELÃO/ MÃO; JERIMUM/ BUMBUM; GIZ/ NARIZ.
- b) Para realizar o treino de identificação dos sons, a professora mencionará uma vogal, mostrando sua imagem, e em seguida, mostrará em slides as duas palavras que rimam (estará disposto na atividade para a criança), por exemplo, E - CAFÉ/ PÉ. A cada palavra que a professora disser, a criança identificará e circulará a vogal solicitada, neste exemplo, a letra E, e assim, seguir identificando nas outras rimas as demais vogais: A - BATATA ROXA/ COXA; O - MELÃO/ MÃO; U - JERIMUM/ BUMBUM; I - GIZ/ NARIZ.
- c) A professora proporá que a criança brinque com o quebra-cabeça das vogais, que é formado por uma imagem e vogal correspondente à sua letra inicial.

ATIVIDADE 6 – CARANGUEJO NÃO É PEIXE

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Cantiga de roda – CARANGUEJO NÃO É PEIXE**

A professora cantará a cantiga de roda “Caranguejo não é peixe”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção.

3) **Contextualizando**

1) Em seguida, perguntará à criança: você já viu um caranguejo? E peixe? Você sabia que eles vivem no mar? Quais outros animais vivem no mar?

A professora fichas de imagens de outros animais marinhos: baleia, cavalo marinho, caranguejo, polvo, tubarão, peixe.

2) Logo depois a professora pedirá à criança que brinque com o jogo de memória das sombras dos animais do mar. À medida que encontrar a sombra de cada animal marinho deverá falar o nome dele.

3) Em uma outra atividade, a criança deverá observar os desenhos de alguns animais marinhos e encontrar no caça-palavras, os seus nomes correspondentes, sobrepondo as fichas de palavras.

ATIVIDADE 7 – CARANGUEJO NÃO É PEIXE

- 1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.
- 2) **Cantiga de roda – CARANGUEJO NÃO É PEIXE**
A professora retomará a cantiga de roda “Caranguejo não é peixe”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção.
- 3) **Contextualizando**
Em seguida, na atividade da sequência, a professora mostrará à criança a figura de um caranguejo dizendo que ele está perdido e quer encontrar o caminho para o mar. Deverão ajudá-lo a encontrar o caminho.
- 4) Logo depois a professora pedirá à criança que monte o quebra-cabeça do caranguejo, formando o nome deste animal marinho. Haverá uma base com desenho ilustrado do caranguejo com seu nome que servirá de apoio para o pareamento, a fim de montar as palavras observando a imagem.

ATIVIDADE 8 – PEIXE VIVO

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Cantiga de roda – PEIXE VIVO**

A professora cantará a cantiga de roda “Peixe Vivo”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção.

3) **Contextualizando**

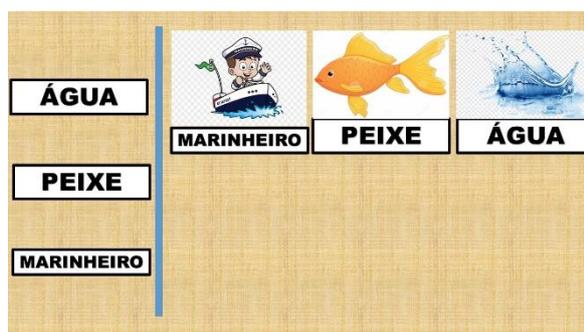
Em seguida, na atividade da sequência, a professora mostrará à criança as figuras de peixinhos coloridos (verde, vermelho, azul, amarelo, laranja) mencionando que estes peixinhos precisam ser preenchidos com suas cores iguais. As crianças deverão ajudá-los a encontrar as suas cores. Nesta atividade, cada bolinha colorida terá também uma letra (vogais – A/ E/ I/ O/ U; e, consoantes – F/ P/ T/ S/ V). A professora perguntará à criança o nome da letra que aparece no peixinho de cada cor, caso não acerte será ensinado.

4) **Ensino das relações**

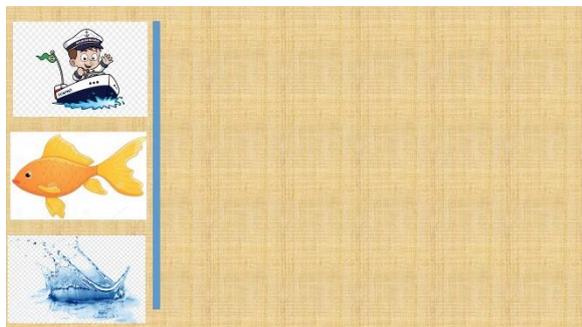
Após este momento com a música serão ensinadas as relações BC-C (B designa o conjunto de figuras e C designa o conjunto de palavras impressas). A nomeação de figuras (B-D, onde D designa palavras faladas pelo participante) também será ensinada. Será obedecida a seguinte ordem: relações entre figuras e palavras impressas e vice-versa (B-C e C-B), a nomeação de palavras impressas (C-D) e as relações entre palavras ditadas e palavras impressas (A-C, onde A indica palavra ditada pelo mediador).

As palavras selecionadas desta cantiga são PEIXE/ ÁGUA/ MARINHEIRO, descritas a seguir nas seguintes relações:

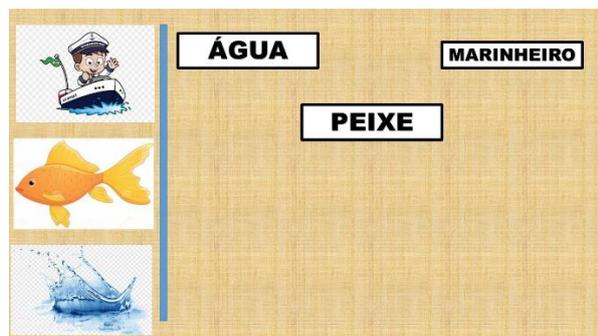
4.1) BC – C - Figura/ palavra parrear com palavra



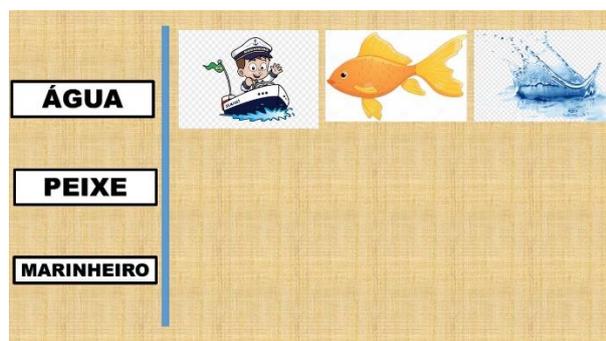
4.3) B – D – Figura a ser nomeada



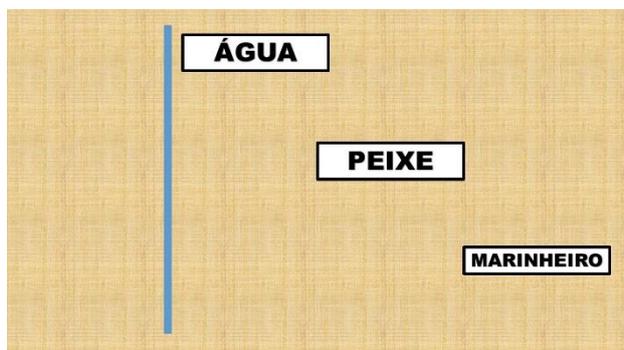
4.4) B – C – Figura parear com palavra



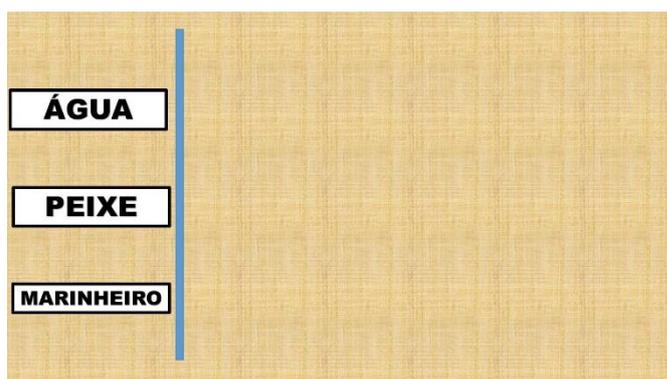
4.5) C – B – Palavras parear com figuras



4.6) C – D – Nomear palavras impressas



4.7) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada



CANTIGAS

1) A CANOA VIROU

A canoa virou
 Pois deixaram ela virar
 Foi por causa de Maria
 Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar
 Eu tirava Maria
 Do fundo do mar

Siri pra cá,
 Siri pra lá
 Maria é bela
 E quer casar.

2) A FORMIGUINHA

Fui no mercado comprar café
 Veio a formiguinha e subiu no meu pé
 Eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar batata roxa
 Veio a formiguinha e subiu na minha coxa
 Eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar melão
 E a formiguinha subiu na minha mão
 Eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar jerimum
 E a formiguinha subiu no meu bumbum
 Eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir

Fui no mercado comprar um giz
 Veio a formiguinha e subiu no meu nariz
 Eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir

3) CARANGUEJO NÃO É PEIXE

Caranguejo não é peixe,
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré

Palma, palma, palma, / Pé, pé, pé, /
Roda, roda, roda, / Caranguejo peixe é

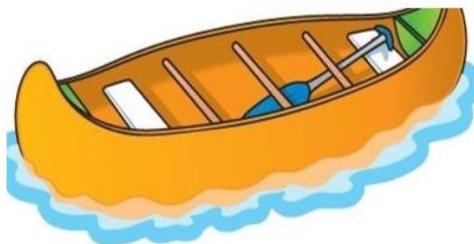
4) PEIXE VIVO/ QUEM TE ENSINOU A NADAR

Como pode um peixe vivo
Viver fora da água fria
Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Os pastores dessa aldeia
Fazem prece noite e dia
Como poderei viver
Como poderei viver
Quem me ensinou a nadar
Quem me ensinou a nadar
Foi, foi marinheiro
Foi os peixinhos do mar

ANEXO IV – ATIVIDADES SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADE 1 – A CANOA

1) COMPLETE O VERSO DA CANTIGA COM O SEU NOME



A CANOA VIROU

POR DEIXÁ-LA VIRAR

FOI POR CAUSA DE _____

QUE NÃO SOUBE REMAR

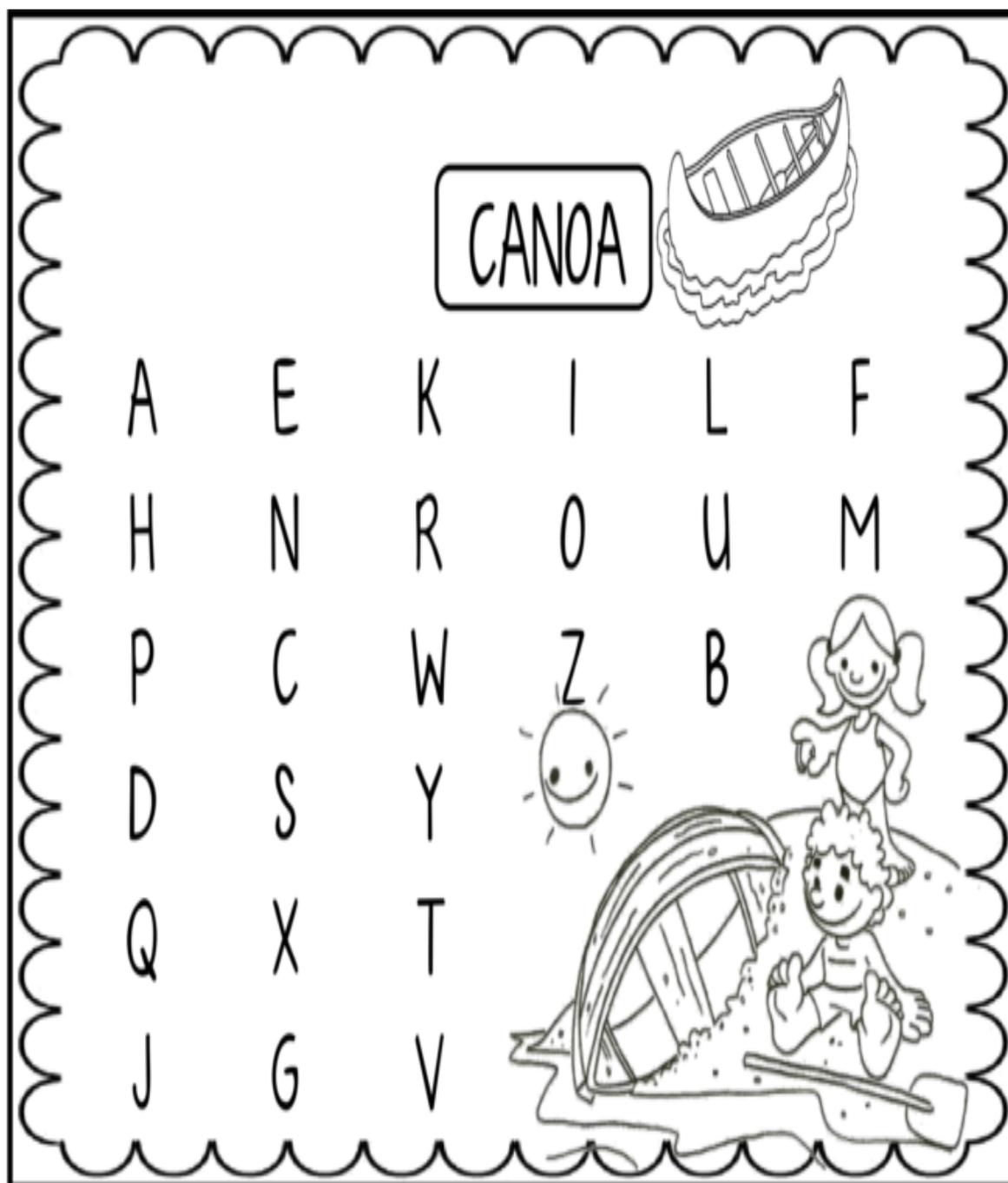
2) AGORA CIRCULE A LETRA INICIAL DO SEU NOME NO ALFABETO ABAIXO.

A	E	K	I	L	F
H	N	R	O	U	M
P	C	W	Z	B	
D	S	Y			
Q	X	T			
J	G	V			

 A black and white line drawing of a girl and a boy in a canoe. The girl is standing at the back of the canoe, and the boy is sitting at the front, holding a paddle. A smiling sun is visible in the background. The entire scene is enclosed in a decorative, scalloped border.

ATIVIDADE 2 – A CANOA

- 1) CIRCULE A LETRA INICIAL DA PALAVRA CANOA. EM SEGUIDA, PINTE AS LETRAS QUE FORMAM O NOME DESTA PALAVRA.



ATIVIDADE 4 – A FORMIGUINHA

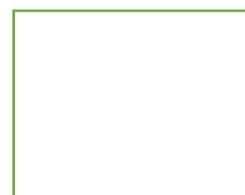
COMPLETE O VERSO DA CANTIGA COLANDO AS IMAGENS DAS FIGURAS QUE RIMAM COM A PALAVRA.

**A FORMIGUINHA**

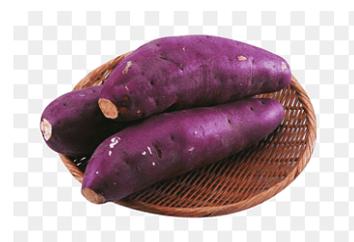
FUI NO MERCADO COMPRAR



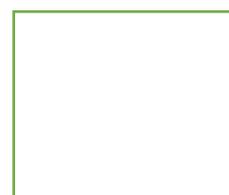
VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU



FUI NO MERCADO COMPRAR



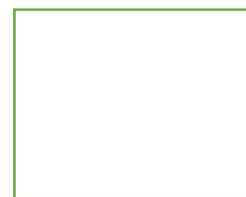
VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NA MINHA



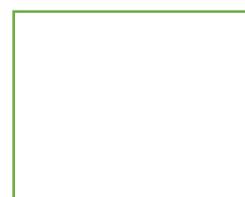
FUI NO MERCADO COMPRAR



E A FORMIGUINHA SUBIU NA MINHA



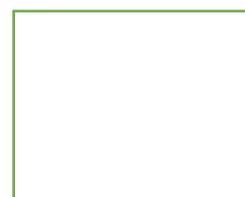
FUI NO MERCADO COMPRAR



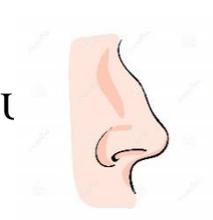
E A FORMIGUINHA SUBIU NO MEU

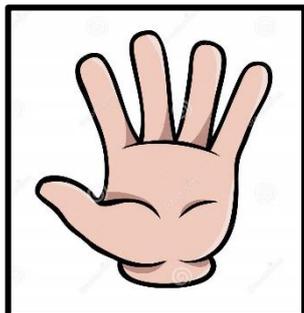


FUI NO MERCADO COMPRAR UM



VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU





ATIVIDADE 5 – A FORMIGUINHA

1) CIRCULE AS LETRAS IGUAIS À VOGAL EM DESTAQUE DAS PALAVRAS QUE RIMAM.

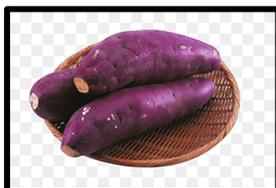


CAFÉ



PÉ

E



BATATA ROXA

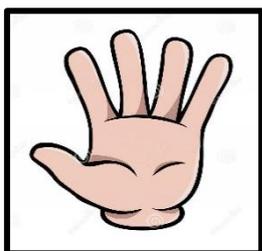
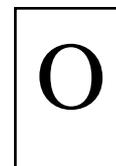
A



COXA



MELÃO



MÃO



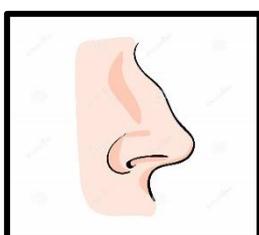
JERIMUM



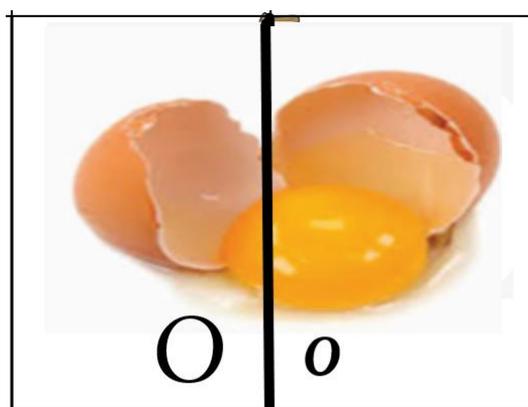
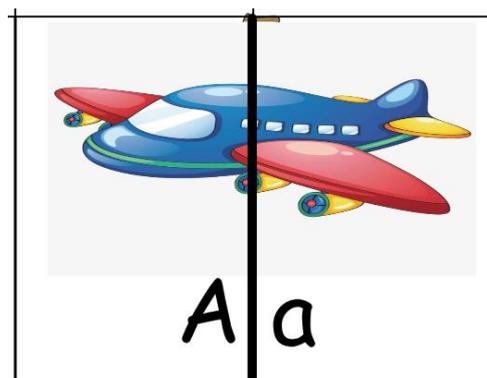
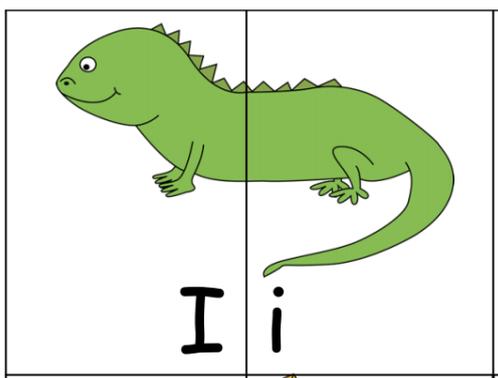
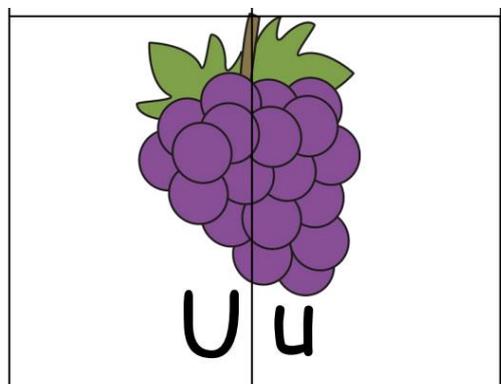
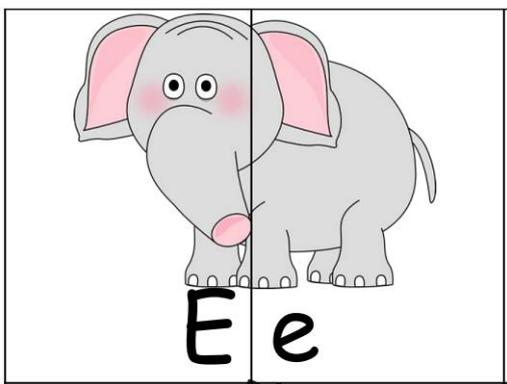
BUMBUM

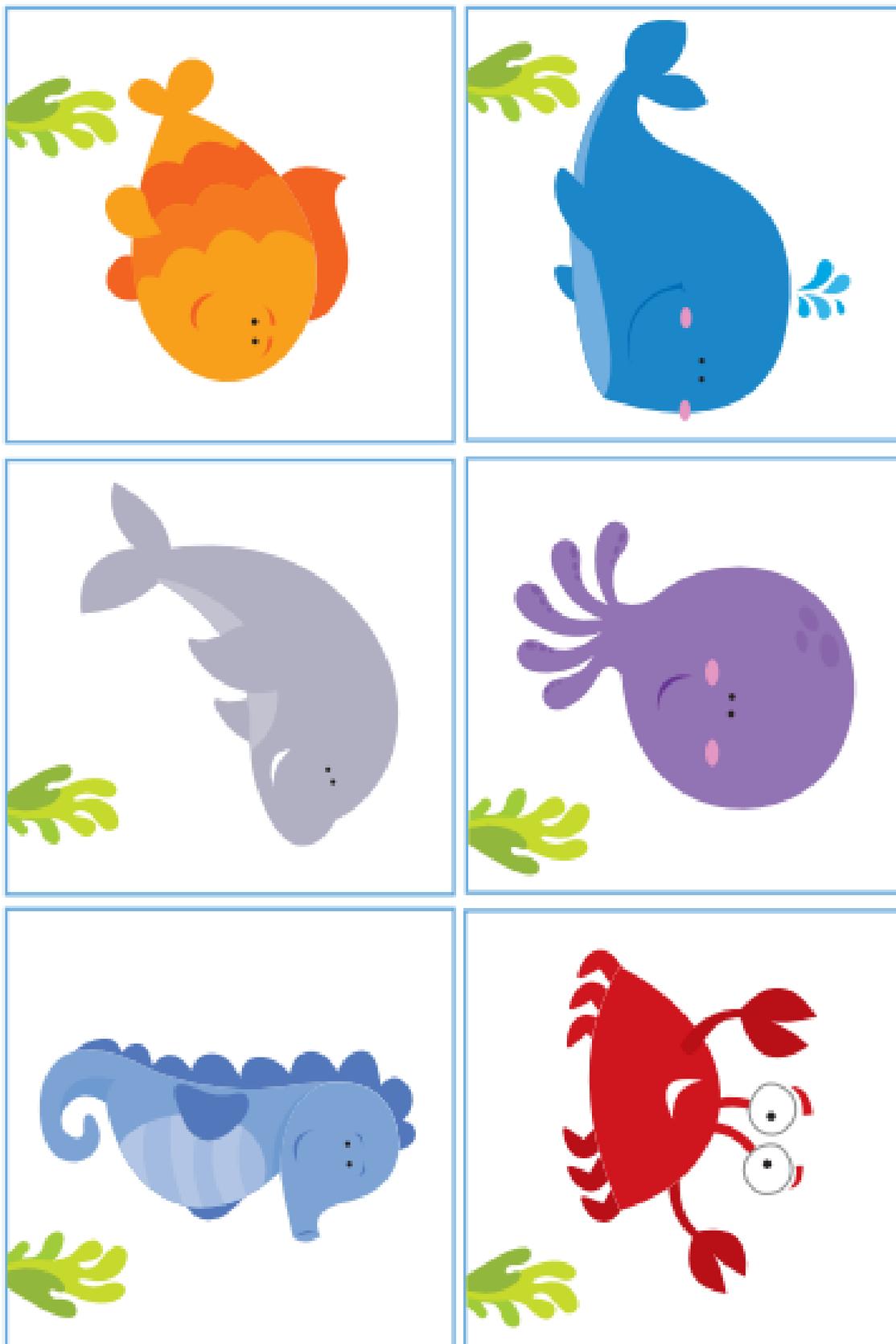


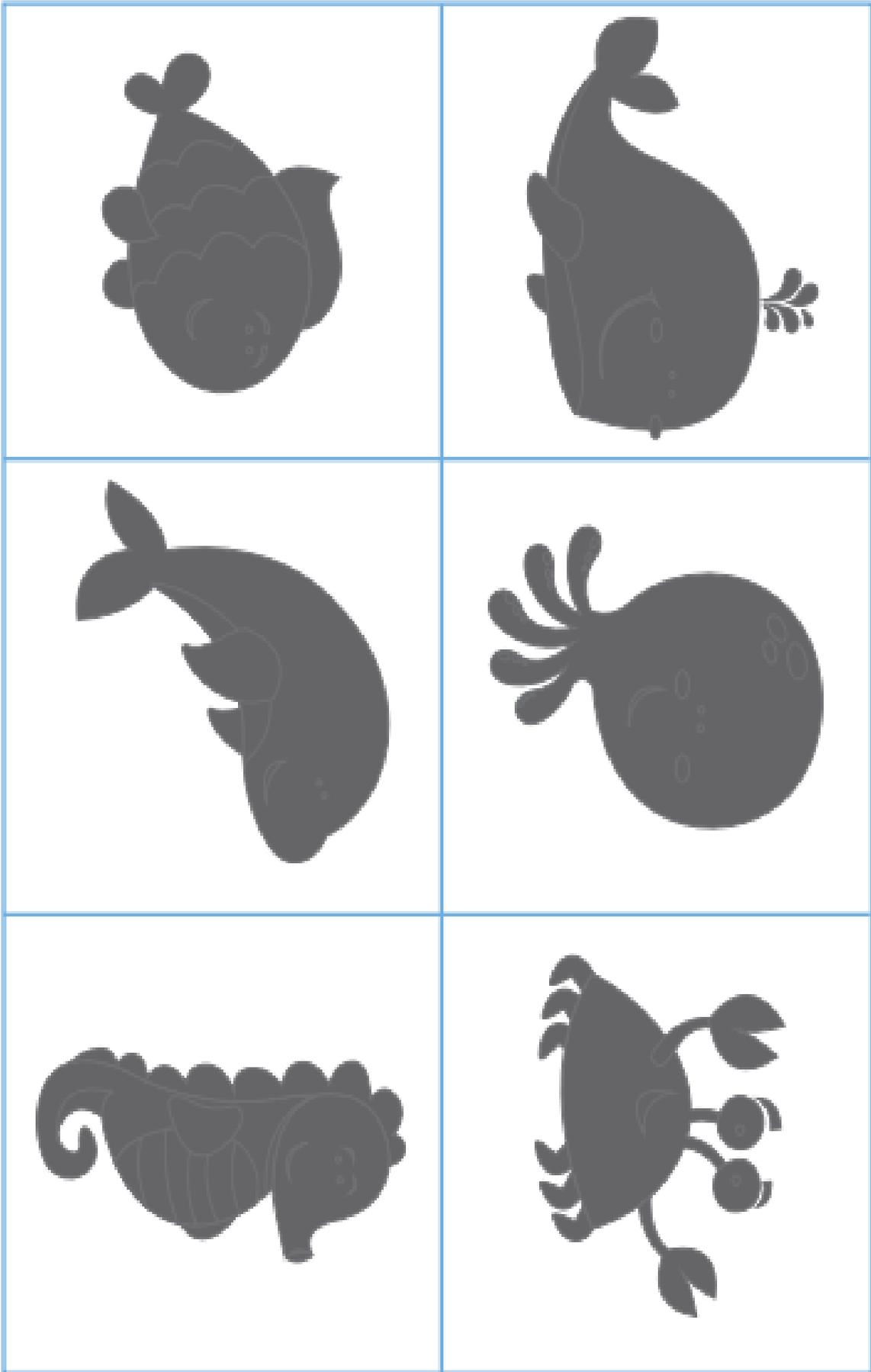
GIZ



NARIZ

QUEBRA-CABEÇA DAS VOGAIS

JOGO DA MEMÓRIA

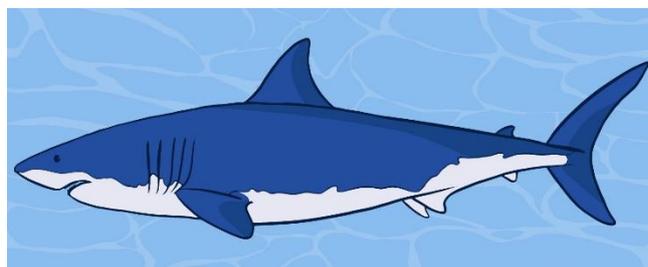


ATIVIDADE 6 – CARANGUEJO NÃO É PEIXE

ANIMAIS MARINHOS

ENCONTRE NO CAÇA PALAVRAS OS NOMES DOS ANIMAIS MARINHOS ABAIXO:

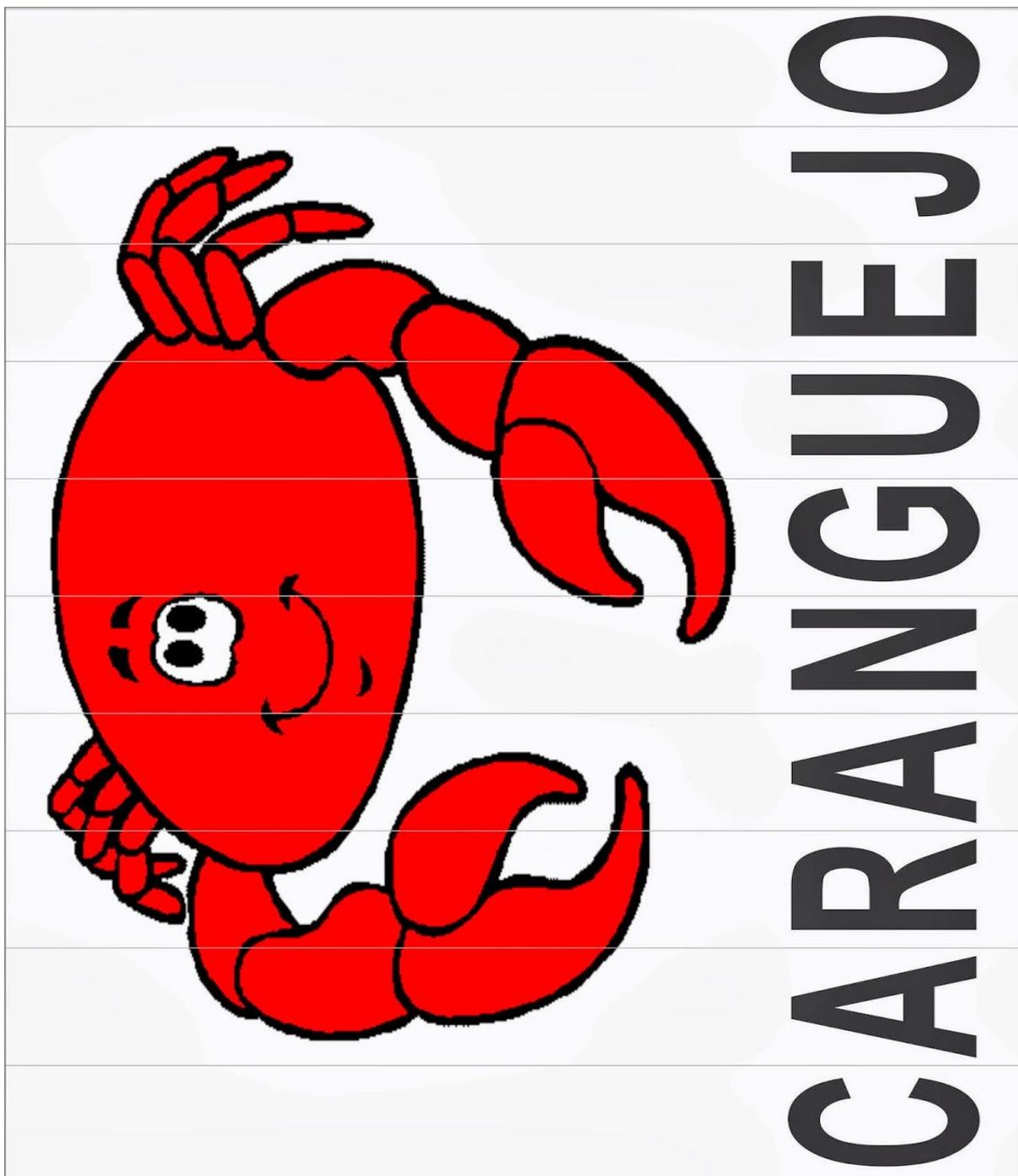
H W T T M A R L I M A Z U L E I R H
 A R R A I A E O O P Y C A L H A T O
 U E D T T R N S G E T M D D T S O H
 A S U S S B A L E I A J U B A R T E
 O B E L E O O N S X T S U T D R S H
 A H U Y E D N E A E E E E W W E R S
 E C E M L S A U O B I E U H T N E T
 R G I C C A V A L O M A R I N H O H
 E T U B A R ã O T I G R E E R E G I
 B T A R T A R U G A D E P E N T E R
 D U I Y E S T R E L A D O M A R F T
 D E C N O P O L V O N O A T I F T A



ATIVIDADE 7 – CARANGUEJO NÃO É PEIXE

O CARANGUEJO ESTÁ PERDIDO. AJUDE-O A ENCONTRAR O CAMINHO PARA O MAR!



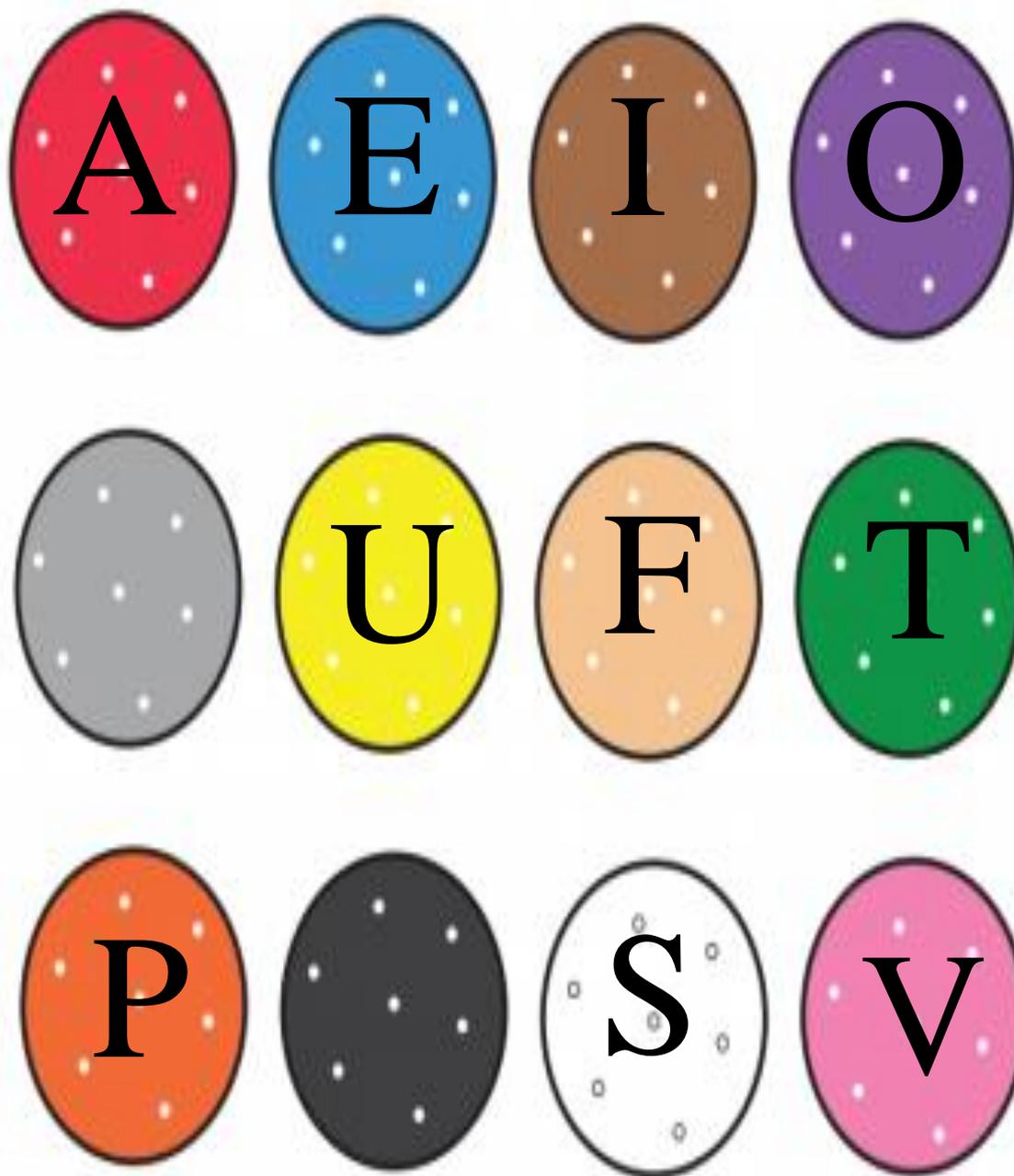
QUEBRA-CABEÇA DO CARANGUEJO

ATIVIDADE 8 – PEIXE VIVO

PREENCHA O PEIXINHO COM A SUA COR IGUAL. OBSERVE AS LETRAS DE CADA PEIXE E FALE O SEU NOME.







ANEXO V –

ROTEIRO DE PÓS-TESTE

Objetivos: Verificar o conhecimento dos participantes sobre:

- A) Vogais
- B) Consoantes
- C) As relações B-C e C-B (relação condicional entre figuras e letras/ palavras impressas, assim como a simetria); C-D (nomeação de letras/ palavras impressas); A-B (identificação de figuras); e A-C (identificação de letras/ palavras impressas).

1) **ACOLHIDA:** oração; boas-vindas.

2) **Dinâmica – EMOJI DE ALEGRIA**

- a) A pesquisadora cantará a música “Emoji de Alegria”, pedindo para que todos expressem a emoção de acordo com o emoji que será colocado na tela (soltar beijinho, dar risada, fazer viva com as mãos, dar uma piscadinha);
- b) Em seguida, perguntará aos participantes se sabem o motivo de estarem se reunindo nestes encontros, através das aulas remotas. Depois explicará que será um momento muito proveitoso e que aprenderemos muito juntos, e para isso, conta com a participação de todos em todas os encontros semanais.

c) **Cantiga de roda – DE ABÓBORA FAZ MELÃO**

A pesquisadora cantará a cantiga de roda “De abóbora faz melão”, mostrando as imagens correspondentes às partes da canção, associando as palavras às imagens.

3) **SONDAGEM VOGAIS**

Em seguida, na primeira atividade, marcarão um X nas vogais que encontrar na frase ‘DE ABÓBORA FAZ MELÃO’, depois pintarão os quadrados daquelas que marcou no rol de vogais. Em seguida, a segunda proposta sugerida será a nomeação das vogais em letras lixa, onde deverão passar o dedo pela letra, sentindo seu formato e mencionando o som de cada uma delas, em ordem aleatória.

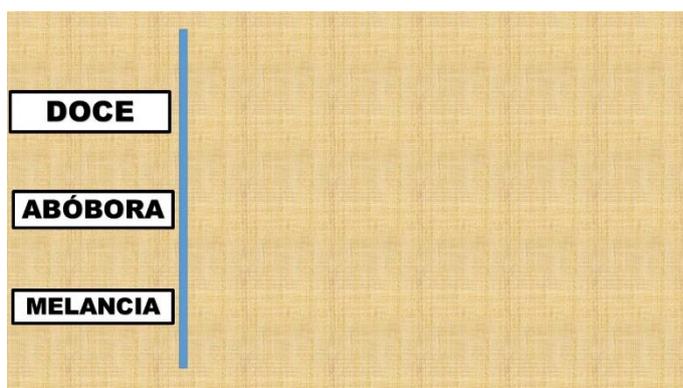
4) **SONDAGEM CONSOANTES**

Foram selecionadas cinco consoantes (C/ D/ J/ P/ R) dentre aquelas que mais aparecem na canção, na segunda estrofe da música. Será proposta a atividade de identificação das consoantes, a partir de cartões com imagens e três letras, das quais deverão colocar o pregador naquela em que o som se inicia o nome da imagem correspondente (cada pregador terá letras também para realizar pareamento). As imagens e palavras a serem usadas nesta sondagem são: CASA, DANÇA, JUQUINHA, PULA, RODA. Em seguida, será realizado o bingo das consoantes em que a professora fará ditado das consoantes e os participantes deverão achar e marcá-la na folha do bingo.

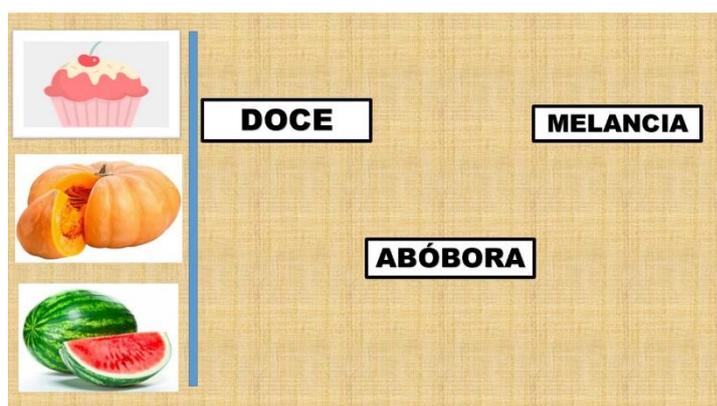
5) RELAÇÕES

Serão avaliadas as relações B-C e C-B (relação condicional entre figuras/ palavras impressas, assim como a simetria); C-D (nomeação de palavras impressas); A-B (identificação de figuras); e A-C (identificação de palavras impressas). Serão utilizadas figuras correspondentes às partes da canção ‘De abóbora faz melão’ e suas respectivas palavras: ABÓBORA/ DOCE/ MELANCIA;

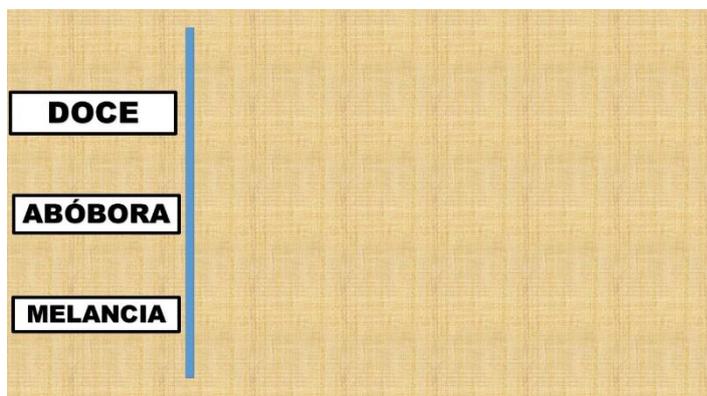
5.1) A – C – Identificar palavras impressas através da palavra ditada



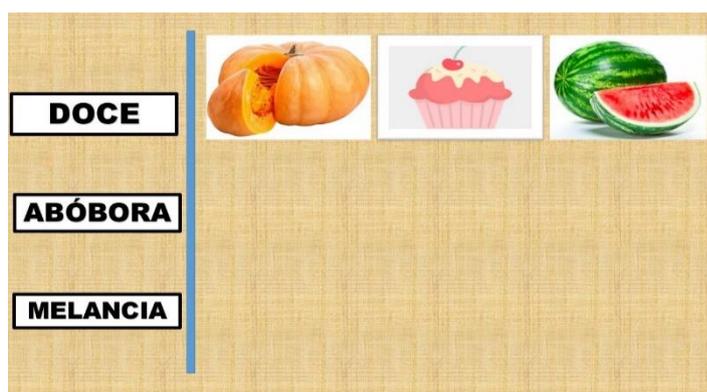
5.2) B – C - Figura parear com palavra



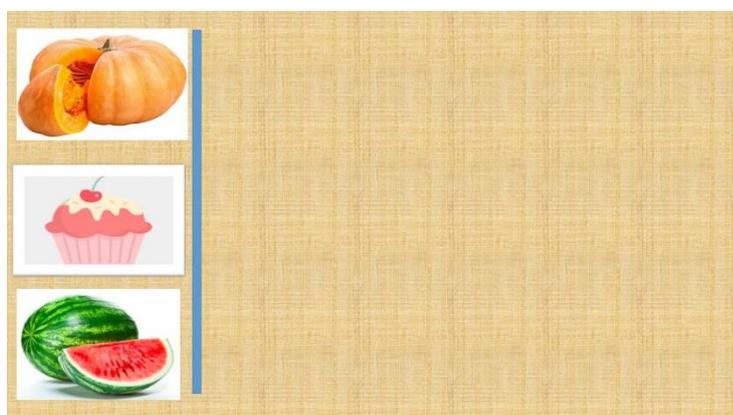
5.3) C – B – Palavras parear com figuras



5.4) C – D – Nomear palavras impressas



5.5) A – B – Identificar figuras através das palavras ditadas



DE ABÓBORA FAZ MELÃO

De abóbora faz melão,
De melão, faz melancia.
De abóbora faz melão,
De melão, faz melancia.
Faz doce, sinhá!
Faz doce, sinhá!
Faz doce, sinhá Maria!

Quem quiser aprender a dançar
Vá na casa do seu Juquinha!
Quem quiser aprender a dançar
Vá na casa do seu Juquinha!
Ele pula, ele roda,
Ele faz requebradinha.

ANEXO VI – ATIVIDADES PÓS-TESTE

ATIVIDADE 1

MARQUE UM **X** NAS VOGAIS QUE ENCONTRAR NA FRASE ABAIXO



DE ABÓBORA FAZ MELÃO

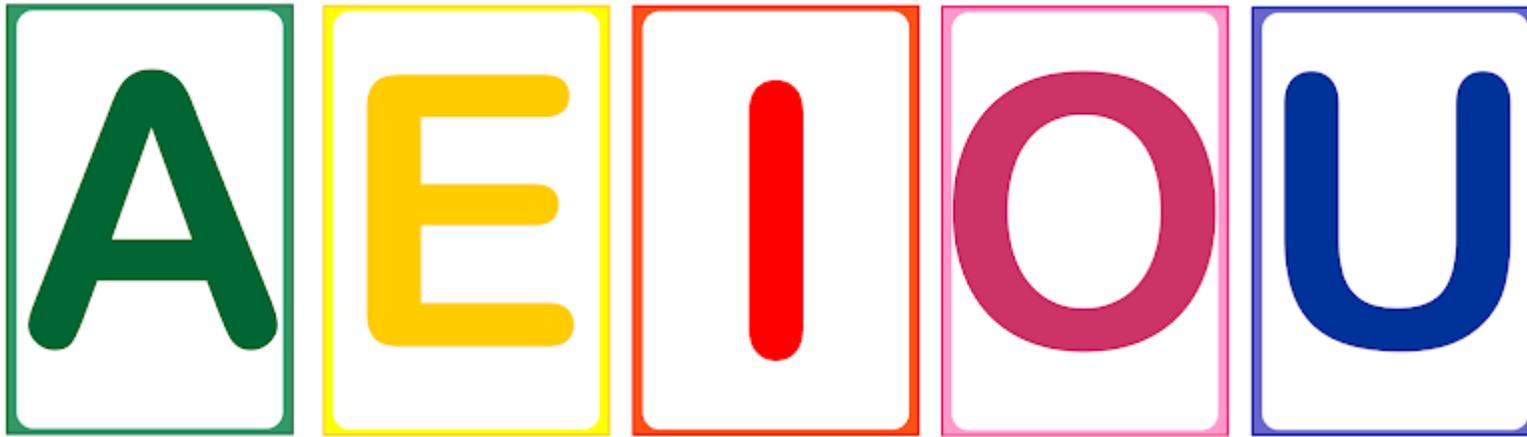
QUAIS DESTAS VOGAIS MARCOU? PINTE-AS

A	E	I	O	U
----------	----------	----------	----------	----------

ATIVIDADE 2

NOMEIE AS VOGAIS NA ORDEM QUE APARECEM:



VOGAIS EM LETRAS LIXA

BINGO DAS CONSOANTES

A	C	R	M	J
D	Q	E	V	P
U	F	B	I	O

