

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado



Dissertação de Mestrado

**A compreensão leitora em jovem com Transtorno Espectro Autista:
estudo de caso**

Cássia Almeida dos Santos

Pelotas, 2022

Cássia Almeida dos Santos

**A compreensão leitora em jovem com Transtorno Espectro Autista:
estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Sígria Pimentel Höher Camargo

Pelotas, 2022

Cássia Almeida dos Santos

**A compreensão leitora em jovem com Transtorno Espectro Autista:
estudo de caso**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger (Presidente) - UFPel

Prof.^a Dr^a. Sígla Pimentel Höher Camargo – UFPel

Prof.^a Dr^a. Tatiana Bolívar Lebedeff – UFPel

Prof.^a Dr^a. Angela Inês Klein – UFPel

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237c Santos, Cássia Almeida dos

A compreensão leitora em jovem com Transtorno Espectro Autista : estudo de caso / Cássia Almeida dos Santos ; Bernardo Kolling Limberger, orientador ; Sígla Pimentel Höher Camargo, coorientadora. — Pelotas, 2022.
127 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Compreensão leitora. 2. Autismo. 3. Estudo de caso. 4. Strange stories. 5. Teoria da mente. I. Limberger, Bernardo Kolling, orient. II. Camargo, Sígla Pimentel Höher, coorient. III. Título.

CDD : 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figs Machado CRB: 10/1612

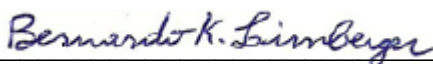
Cássia Almeida dos Santos

**“A compreensão leitora em jovem com Transtorno Espectro Autista:
estudo de caso”**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 30 de março de 2022

Banca examinadora:



Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger
Orientador/Presidente da banca
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Sígla Pimentel Höher Camargo
Coorientadora/Membra da Banca
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Angela Inês Klein
Membra da Banca
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
Membra da Banca
Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelas oportunidades e pela força para superar os obstáculos.

À minha mãe, o amor da minha vida, por estar sempre ao meu lado, independente da circunstância, e por acreditar no meu potencial.

Ao meu pai, "*In Memoriam*", que, mesmo não tendo sido tão participativo, sempre me proporcionou as condições necessárias para que eu pudesse ter uma boa formação.

Ao meu orientador, Prof. Bernardo Limberger, pelo apoio, paciência, compreensão. Foram muitas dificuldades pessoais a superar nesse período de mestrado, e foste essencial para que eu conseguisse seguir. Foi um privilégio e uma honra ser tua orientanda.

À minha querida coorientadora, Prof.^a Síglia Camargo, pelas trocas, pela acolhida e pelo carinho durante esse período. Sempre disponível e atenciosa. Foi um prazer te ter nessa jornada.

Aos meus alunos que, ao longo desses quinze anos de magistério, me permitiram aprender a ensinar. É por vocês que busco evoluir a fim de lhes proporcionar aulas significativas. Em especial, ao participante desta pesquisa, pela disponibilidade, e à sua família pela confiança.

Aos meus colegas de trabalho, pelas conversas, principalmente aos que participaram desta pesquisa. Vocês contribuíram de forma bastante relevante.

Às instituições, nas quais trabalho, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para cumprir compromissos acadêmicos, especialmente à Escola Mario Quintana, que me apoiou e reorganizou os meus horários e do grupo de professores durante o período letivo, para que eu pudesse cursar disciplinas.

Às minhas amigas e amigos, pelo apoio, encorajamento e colo. Também agradeço a compreensão nos momentos em que tive de estar ausente.

À minha amiga Fernanda Marten, psicóloga, pelas conversas, esclarecimentos e ideias. Obrigada pela generosidade de dividir teus conhecimentos comigo e por estar sempre disponível. É um privilégio te ter na minha vida.

Por fim, em especial, à minha amiga Suzane, presente que a graduação trouxe para minha vida e que hoje é minha colega de profissão, amiga, irmã.

Obrigada por segurar minha mão sempre, por acreditar em mim quando nem eu acreditava. Obrigada pelo incentivo, pelos momentos de colo e por, simplesmente, estar sempre ao meu lado. Te amo infinitamente.

[...] encontrei uma clínica de psicopedagogia que anunciava sua especialidade em “distúrbios de aprendizagem”. Dei-me conta de já ter visto muitas clínicas com a mesma especialização, mas nenhuma que anunciasse “distúrbios de ensinagem”. Por acaso serão só os alunos que sofrem de distúrbios? Somente eles têm dificuldades em aprender? E os professores? Nenhum sofre de “distúrbios de ensinagem”?

Rubem Alves (2008, p. 133 – 134)

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a compreensão leitora de um jovem com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo deste estudo é identificar, a partir de pré-teste, as dificuldades apresentadas pelo participante no que se refere à compreensão leitora e, com base nisso, propor uma intervenção que teve sua eficácia examinada no pós-teste. A temática é relevante a considerar que os alunos com TEA estão incluídos na escola e na universidade, conforme determinam os dispositivos legais, porém os professores nem sempre sabem como atendê-los em virtude das lacunas na formação docente. O método adotado é o estudo de caso único, de caráter quali-quantitativo. Foram realizados testes de leitura, assim como entrevistas semiestruturadas com um jovem estudante universitário com autismo, seus pais e alguns professores. As principais habilidades de leitura verificadas foram vocabulário, compreensão, previsibilidade, e dessas o rendimento mais baixo verificado foi na última habilidade, avaliada pelo teste *Strange Stories*, que considera a atribuição de estados mentais conforme a Teoria da Mente. A intervenção aplicada direcionada à previsibilidade teve sua eficácia analisada por meio de pós-teste, no qual se identificou melhora em relação à comparação entre pré-teste e pós-teste. Todavia, entende-se que outros fatores, como as vivências e a transição da fase escolar para a acadêmica, possam ter influenciado o resultado, pois a competência leitora é desenvolvida por diferentes fatores. Assim, acredita-se que esta pesquisa possa incentivar outros estudos que busquem desenvolver estratégias a serem aplicadas a alunos com TEA.

Palavras-chave: compreensão leitora, autismo, estudo de caso, *Strange Stories*, Teoria da Mente.

ABSTRACT

The subject of the present research is the reading comprehension of a young person with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective of this study is to identify, from the pre-test, the difficulties presented by the participant regarding reading comprehension and, based on that, to propose an intervention whose effectiveness was examined in the post-test. The subject is relevant considering that students with ASD are included in school and university, as determined by legal provisions, but teachers do not always know how to assist them due to gaps in teacher training. The method adopted is the single case study, of qualitative-quantitative character. Reading tests were carried out, as well as semi-structured interviews with a young university student with autism, his parents, and some teachers. The main reading skills verified were vocabulary, comprehension, predictability, and, from these, the lowest performance was verified in the last skill, evaluated by the Strange Stories test, which considers the attribution of mental states according to the Theory of Mind. The applied intervention aimed at predictability had its effectiveness analyzed through a post-test, in which an improvement was identified in relation to the comparison between pre-test and post-test. However, it is understood that other factors, such as experiences and transition from school to university, may interfere with the result. Thus, it is believed that this research can encourage other studies that seek to develop strategies to be applied to students with ASD.

Keywords: reading comprehension, autism, case study, Strange Stories, Theory of Mind.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade 4 – Previsibilidade e Quebra de Expectativa em Tirinhas - Texto 1/Tarefa A.....	52
Figura 2 – Atividade 4 – Previsibilidade e Quebra de Expectativa em Tirinhas - Texto 1/Conclusão	52
Quadro 1 – Entrevista Semiestruturada: Perfil do Participante com TEA.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuação por Acertos.....	59
Tabela 2 – Resultados Pré-Teste.....	60
Tabela 3 – Resultados Pós-Teste.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABLA – *Assessment of Basic Learning Skills* (Avaliação das Habilidades Básicas de Aprendizagem)

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CARS – *Childhood Autism Rating Scale* (Escala de Classificação de Autismo Infantil)

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DSM - 5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAVE – Programa de Avaliação da Vida Escolar

PEP - R – *Psychoeducational Profile-Revised* (Perfil Psicoeducacional-Revisado)

PDF – *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento)

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

ToM – *Theory of Mind* (Teoria da Mente)

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 Introdução.....	13
2 Revisão da literatura.....	17
2.1 Compreensão leitora.....	17
2.2. Construtos Cognitivos da Leitura.....	22
2.2.1 Memória.....	22
2.2.2 Teoria da Mente.....	25
2.3 Inclusão: perspectiva histórica e legislação.....	27
2.4 Transtorno do Espectro Autista.....	29
2.4.1 Dificuldades do aluno com TEA.....	33
2.4.2 A compreensão leitora em alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir de estudos empíricos.....	34
3 Método.....	41
3.1 Objetivos e hipóteses.....	42
3.1.1 Objetivo Geral.....	42
3.1.2 Objetivos específicos.....	42
3.1.3 Hipóteses.....	42
3.2 Participantes.....	43
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	43
3.3.1 Entrevistas semiestruturadas.....	44
3.3.2 Pré-testes.....	45
3.3.3 Pós-teste.....	48
3.4 Intervenção.....	49
3.5 Procedimentos Éticos.....	53
4 Análise de dados e resultados.....	56
4.1 Entrevistas semiestruturadas.....	56
4.2 Pré-testes.....	59
4.3 Pós-testes.....	61
5 Discussão.....	61
6 Considerações Finais.....	66
Referências.....	68
Apêndices.....	74
Anexos.....	98

1 Introdução

Não é de hoje que se estuda a compreensão leitora como um aspecto importante para o indivíduo desenvolver-se intelectualmente e colocar-se preparado para enfrentar os desafios postos nas esferas social, pessoal ou profissional (MORAIS, 2020; OCDE, 2018; SOLÉ, 1998). Estamos rodeados por textos dos mais diversos gêneros, e compreendê-los é essencial para estarmos incluídos em diversas atividades sociais. Porém, para que possamos desenvolver habilidades de leitura, é fundamental ocorrer mediação, principalmente, por parte da escola (OCDE, 2018).

Todavia, sabemos que, infelizmente, nem sempre há a instrução necessária e eficaz no que concerne ao ensino regular de alunos chamados típicos, isto é, sem transtornos neurocognitivos. A falta de ensino adequado se comprova quando percebemos as dificuldades de compreensão leitora de usuários da língua em níveis de formação médio e superior e, até mesmo, daqueles já graduados. E se essas dificuldades se apresentam em indivíduos neurotípicos, nos que têm autismo, devido aos comprometimentos relacionados à linguagem, mais ainda se encontram as lacunas.

Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se não só pela relevância da temática da leitura, mas por focar em um grupo de estudantes, muitas vezes, marginalizados pela escola, os alunos de Educação Especial. Mais precisamente, este estudo recai sobre as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), observando-se suas características principalmente no que tange à compreensão leitora, afetada, em muitos casos, de maneira significativa (APA, 2014).

Estudos apontam que pessoas com TEA apresentam dificuldades em relação à atribuição de estados mentais a si mesmas e aos outros, e isso implica dificuldades em relação à compreensão leitora (TONELLI, 2011; GOMES, 2015). Além disso, o comprometimento quanto ao entendimentos de significados figurados, comumente utilizados nas interações sociais de comunicação, é claramente percebido e constatado pelos pesquisadores (WHITMAN, 2015).

Por ser professora do ensino básico, tenho recebido em aula, cada vez mais, alunos com as mais diversas especificidades. Laudos chegam à escola, e nós, docentes, em boa parte dos casos, não sabemos como conduzir as aulas por falta de formação, não auxiliando efetivamente no desenvolvimento das capacidades

desses alunos. A graduação – principalmente a de professores que, como eu, se formaram há alguns anos – não contempla disciplinas que orientem a respeito das características de alunos da Educação Especial ou com os mais diversos transtornos. Isso resulta em incoerência; pois, mesmo que haja uma legislação que defenda o direito desses alunos à inclusão, os profissionais atuantes nas escolas não conseguem, em sua maioria, desenvolver um trabalho satisfatório em virtude da falta de abordagem sobre o assunto durante o período de formação em licenciatura.

Assim, foram as dificuldades e os desafios postos no meu dia a dia como educadora que me fizeram explorar a presente temática. Mais do que isso, para além da questão profissional, há o valor humano e a empatia. Muitas vezes, pensei que, se tivesse um filho com uma necessidade especial, eu gostaria que ele recebesse todas as condições necessárias para se desenvolver. Todavia, como professora, não me sentia preparada e escutava o mesmo de meus colegas. Além disso, percebia infelizmente, em discursos de outros professores, a falta de consciência a respeito da inclusão e do nosso papel, enquanto docentes, de proporcionar condições para que os alunos com necessidades especiais possam se desenvolver. Então, como educadora, percebi que necessitava buscar mais conhecimentos sobre o assunto para melhorar minha prática em sala de aula e, como estudante de mestrado, tinha a obrigação de devolver à sociedade, que financia o ensino público, contribuições que venham a criar melhores condições de ensino.

A pesquisa tem a finalidade de não só trazer contribuições para os profissionais em sala de aula de Ensino Médio, mas também – e principalmente – para os alunos com autismo, fazendo valer, de fato, os direitos que lhes são garantidos por lei. A Lei 13.146 de 2015, também conhecida como Estatuto das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), reforça os direitos conquistados pelas pessoas com deficiências. Já a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), enquadra o TEA como deficiência e garante o direito à matrícula a crianças com este diagnóstico nas escolas de ensino comum.

A maioria das pesquisas encontradas sobre TEA e sobre a competência leitora envolvem crianças em fase de alfabetização ou nas séries iniciais (FERNANDES, 2018; GOMES, 2015; GOMES; SOUZA, 2016; MILLAN; POSTALLI, 2019; PINHO, 2018; SILVA; WALTER; NUNES, 2019). Ainda “há poucos estudos enfocando a prática de leitura e compreensão de estudantes do ensino médio e

superior” (SANTOS *et al.*, 2002, p. 549). Portanto, há uma grande lacuna na literatura que justifica a escolha pela investigação de um participante com TEA na iminência de realizar exames de seleção, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse sistema de seleção é indispensável para cursar o nível superior nas universidades públicas brasileiras, e é com base nas competências e habilidades contidas na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2015) que as escolas norteiam o trabalho em sala de aula¹.

Esses jovens, além de, em grande parte, apresentarem deficiências na formação, devem se submeter a uma avaliação que determina o seu ingresso em uma universidade. É urgente, pois, que seja dada atenção a eles, assim como sejam desenvolvidas mais pesquisas as quais aspirem à qualidade no processo de aprendizagem. Para além disso, é importante perceber que a leitura também se faz presente em nosso cotidiano e faz com que estejamos inseridos como indivíduos que interagem socialmente e nos dá a condição de exercer nosso papel de cidadãos.

O objetivo desta pesquisa é identificar, a partir de pré-teste, as dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelo participante deste estudo de caso único, apresentado com nome fictício João, e propor uma intervenção que terá sua eficácia examinada no pós-teste. Para se fazer a avaliação, foram aplicados testes de leitura, explorando habilidades como: vocabulário, inferência e previsibilidade, por meio dos testes: *cloze*, *prova do PISA* e *Strange Stories*. A partir dos resultados dos testes, a proposta de intervenção foi direcionada à habilidade, das três citadas, em que o participante apresentou o desempenho mais baixo, neste caso, a última citada. Após essa intervenção que explorou o gênero textual tirinha, por exigir do leitor a habilidade de previsibilidade e a capacidade de atribuição de estados mentais, o participante foi submetido a uma nova testagem, uma replicação do pré-teste, a fim de avaliar os resultados de maneira comparativa entre a primeira e a segunda testagem, verificando se houve contribuição da intervenção proposta para as habilidades de leitura do aluno.

Dessa forma, a partir da metodologia de estudo de caso (YIN, 2015), buscou-se encontrar uma intervenção ao ensino de leitura a ser utilizada não só nas aulas

¹ No início desta pesquisa, as escolas tomavam por base a Matriz de Referência do ENEM. Hoje, já está implementado o currículo conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, o chamado Novo Ensino Médio, que entrou em vigor oficialmente em 2 de março de 2022 (BRASIL, 2018).

de Língua Portuguesa, como também nos demais componentes curriculares uma vez que, em todas as matérias escolares, a leitura se faz presente (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 21). Para tanto, participou do estudo um jovem com TEA, recém egresso do Ensino Médio e acadêmico do curso de Química. Buscou-se avaliar as principais dificuldades que ele possui na compreensão de textos, trazendo alternativas para auxiliá-lo.

A estrutura que dá sequência a este trabalho é distribuída da seguinte forma: *revisão de literatura*, em que se subdividem seções a respeito da compreensão leitora; dos construtos envolvidos na leitura; da inclusão sob o ponto de vista histórico e legal; do Transtorno do Espectro Autista. Seguindo, está o *método* de pesquisa, configurado como estudo de caso único e incluindo os *procedimentos éticos* do estudo, que, por contemplar humanos, precisou ser submetido à aprovação do Comitê de Ética. Finalizando, está a *análise de dados e resultados*, as *discussões* e as *considerações finais*.

2 Revisão da literatura

Este capítulo está dividido em quatro seções conceituais a respeito dos assuntos abordados na pesquisa. Inicialmente é explorada a compreensão leitora à luz dos estudos da ciência da leitura e psicolinguística, considerando os construtos cognitivos que se relacionam com ela – memória, funções executivas e memória de trabalho e, por fim, teoria da mente. No item subsequente, estão presentes marcos históricos e legais a respeito da inclusão. Por fim, e não menos importante, abordamos o Transtorno do Espectro Autista, contextualizando e apresentando as principais características presentes nas pessoas atípicas. Ainda há duas subseções que versam sobre as dificuldades dos alunos com TEA e sobre a compreensão leitora em pessoas com TEA a partir da análise de estudos empíricos.

2.1 Compreensão leitora

O ato de ler vai muito além de reconhecer um sistema alfabético, converter grafemas e fonemas, decodificar. Esse processo fundamental é a base e faz parte da alfabetização.

Está hoje demonstrado que a via mais eficaz para aprender a ler em um sistema alfabético de escrita é a que promove explicitamente desde o começo da compreensão do princípio desse sistema (o “princípio alfabético”), o que inclui a tomada de consciência dos fonemas, a sua associação às letras e aos grafemas, e o desenvolvimento das habilidades para operar mentalmente com representações fonêmicas e, mais geralmente, fonológicas. (MORAIS; KOLINSKY, 2015, p. 135)

Não obstante, as habilidades de leitura ultrapassam a consciência fonológica e a consciência fonêmica, que, para Moraes (2013), devem ficar claras como distintas:

A noção de consciência fonológica abrange a consciência *de toda e qualquer unidade ou propriedade fonológica* – por exemplo, a consciência das *sílabas* ou da *rima** entre duas palavras, e não só a consciência dos fonemas. A *consciência fonêmica* é, portanto, uma forma de consciência fonológica, a que é funcionalmente mais importante porque ela intervém na aprendizagem da leitura em um sistema alfabético de escrita. A consciência das sílabas e da rima pode desenvolver-se fora da aprendizagem da leitura. (MORAIS, 2013, p. 38, grifos do autor)

Para que a leitura seja eficiente, é necessário não só reconhecer as representações fonológicas e ortográficas, mas também ampliar o vocabulário e reconhecer as construções sintáticas que interferem na compreensão de sentido dos textos. Ainda se faz importante perceber as funções sociocomunicativas existentes nos gêneros textuais. Dessa forma, é possível alcançar os sentidos, interpretar, estabelecer relações e inferências. Sobre a leitura com compreensão, Gomes e Souza (2016, p. 234) nos ensinam que “pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e da sua experiência prévia com eles”.

É importante entendermos que a aprendizagem da leitura é um processo altamente complexo, longo e difícil (MORAIS, 2013). Nós, os seres humanos, não nascemos com nosso cérebro preparado para ler, isso ocorre por meio de instrução mediada, diferentemente do que ocorre na fala, que é inata e depende de interação, não instrução. Scliar-Cabral (2010, p. 44) aponta que

[e]mbora as regiões especificamente envolvidas com o processamento da linguagem verbal oral (as regiões frontal inferior e temporal anterior esquerdas) estejam biopsicologicamente programadas para tal, pois toda criança normal exposta à interação linguística adquire seu domínio de forma espontânea e compulsória, o mesmo não se pode dizer em relação aos neurônios da região responsável pelo reconhecimento da palavra escrita.

A autora ainda afirma que os neurônios, nos humanos, “aprendem a reconhecer a articulação de traços gráficos invariantes de que resultam uma ou duas letras (grafemas) para representar fonemas, ambos com a função de distinguir significados” (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 47). Dessa forma, entende-se que o sistema escrito é secundário em relação ao oral. Logo, os neurônios não são programados biopsicologicamente para a leitura, isso só é viável devido à plasticidade neuronal, que permite uma reciclagem dos neurônios a partir de experiência com sistemas culturalmente inventados (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 44-45).

A plasticidade neuronal, conforme nos ensina Izquierdo (2018), trata-se de um conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e molecular. As células nervosas têm a capacidade de mudar suas respostas a determinados estímulos como função da experiência. “Comportamentalmente, a plasticidade se expressa por meio da

aquisição de um aprendizado e da formação da memória” (IZQUIERDO, 2018, p. 44). Dalmaz e Netto (2004, p. 30), ainda complementam dizendo ser

[a] capacidade dos neurônios de se transformar e de adaptar sua estrutura em resposta às exigências ambientais (externas) ou internas é chamada de plasticidade neural. Foi no início do século passado que o anatomista Ramón y Cajal formulou a hipótese de que a eficácia das conexões sinápticas (áreas de contato funcional entre os neurônios) não é fixa, porém plástica e modificável. Ele postulou que a força sináptica pode ser modificada pela atividade neural e sugeriu que o aprendizado poderia utilizar essa plasticidade através do desenvolvimento de novos processos sinápticos.

Sobre a reciclagem dos neurônios, cabe aqui esclarecer a proposta feita por Dehaene (2012). Para o estudioso, os circuitos do córtex visual dos primatas possuem margem de adaptação devido à evolução que os dotou de uma plasticidade e de regras de aprendizagem. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo tudo aquilo que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas sim convertendo a outro uso as já presentes predisposições cerebrais. “Nosso cérebro não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho” (DEHAENE, 2012, p. 20). Dessa forma, mais reforço ganha a afirmação de Morais (2013, p. 9) quando diz que a “aprendizagem da leitura *não se faz espontaneamente*” e “que alguém tem de ensinar a criança a ler para que ela aprenda”.

Por meio da alfabetização, tornamo-nos capazes de reconhecer os traços que constituem as letras do nosso sistema (SCLIAR-CABRAL, 2013) e, a partir do signo linguístico (SAUSSURE, 2006, p. 81), vamos do significante (imagem acústica) ao significado (conceito). A leitura, portanto, envolve uma série de processos, que partem da captação dos traços que formam os grafemas e as representações dos fonemas, que serão atribuídos de sentido.

Cada leitor dispõe de um captor: o olho e a sua retina. As palavras aí se fixam sob a forma de manchas de sombra e luz, as quais devem ser decodificadas sob a forma de signos linguísticos compreensíveis. A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras. Temos a necessidade de um algoritmo de decodificação, semelhante em seus princípios àqueles de um software de reconhecimento de caracteres, capaz de passar as manchas de tinta das páginas às palavras que ela contém. Sem que tenhamos consciência, nosso cérebro realiza uma série de

operações sofisticadas cujos princípios começam a ser compreendidos. (DEHAENE, 2012, p. 26)

Essas operações sofisticadas devem acarretar um processo significativo de leitura, no qual as capacidades permitam analisar, compreender, interpretar, avaliar e memorizar aquilo que é comunicado. A aquisição da leitura, assim como da escrita, depende de instrução, ou de estimulação orientada (MORAIS; KOLINSKY, 2015, p. 129). E é, então, que se faz presente o papel da escola ao aplicar estratégias que tornem efetiva a prática de leitura. Guedes e Souza (2011, p. 19) reforçam essa ideia e destacam que as competências de leitura e escrita “são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante”. Segundo Santos *et al.* (2002),

[a] leitura representa ferramenta fundamental para a formação social e cognitiva do sujeito, o que o qualifica para a sua inserção na cultura. A habilidade de leitura ocupa papel importante na vida humana, em especial no sistema escolar, que tem como um de seus principais objetivos ensinar conceitos por meios de práticas que requerem habilidades de leitura. (SANTOS *et al.*, 2002, p. 549)

A mediação de leitura não deve ocorrer apenas no começo da formação, ou seja, nas séries iniciais, mas pode e deve seguir nos demais níveis, a fim de desenvolver e recuperar, caso necessário, a capacidade de compreensão. “No que diz respeito à leitura, não há um período crítico para que tal aprendizagem deixe de ser possível” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 278). Porém, o que percebemos, muitas vezes, é que a preocupação em relação à leitura recai sobre as habilidades rudimentares, inclusive quando se fala em pesquisas feitas nas instituições acadêmicas.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 18) reforça que “o ensino da leitura costuma ser considerado próprio de um ciclo de escolaridade; em nosso atual sistema educativo, o ciclo inicial” e completa dizendo que “o trabalho de leitura deve ser estendido ao longo da escolaridade, pois existem motivos para isso”. Sendo assim, fica evidente que, nos anos finais do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio, é de suma importância continuar a desenvolver práticas de leitura, e isso não apenas nas

aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, pode-se afirmar que, a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar.

(...) Todos os professores, de todos os níveis, têm experimentado estratégias, métodos, materiais... tanto para promover a leitura, quanto para compensar os déficits que alguns alunos manifestam ante ela. E sabem que não existe apenas uma resposta, que o que funcionou em determinada ocasião não funciona na seguinte e que, em alguns casos, nada parece adequado. O que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender? (SOLÉ, 1998, p. 37)

Um estudante considerado leitor competente é aquele que compreende o sentido dos textos e é capaz de usar a leitura para aprender. Solé (1998, p. 47) esclarece que “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”. Essa autonomia, para a autora, ocorre a partir da capacidade de compreender escritos de diversos tipos e com diferentes finalidades. O leitor especialista atribui sentido e significado ao texto. E, para que esse leitor chegue a tal nível, devem ser desenvolvidas as diferentes habilidades de leitura. Para Morais e Kolinsky (2015),

[o] desenvolvimento das habilidades de leitura depende de muitas variáveis mediadoras, tais como a atenção, a memória, o conhecimento do vocabulário e a sua estruturação e organização, e por sua vez contribui para melhorar e aprofundar tais capacidades. Toda essa interação complexa tem de ser mais bem compreendida para se poder elaborar uma pedagogia da leitura e formas mais eficazes de ajudar os alunos em dificuldade. (MORAIS; KOLINSKY, 2015, p. 135)

O leitor deve ser ativo, capaz de atribuir sentido ao que lê e de fazer as inferências necessárias, prever o que deveria apresentar-se na continuidade do texto, estabelecer as relações entre as ideias e gerar hipóteses. Solé (1998) contribui afirmando que

[a]ssumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para

ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 27)

E para que esse processo seja efetivo, isto é, para que os alunos sejam capazes de perceber as hipóteses possíveis nos textos e de prever possibilidades durante o processo de leitura a fim de chegar à interpretação, os estudos que propõem estratégias para o desenvolvimento da leitura, inclusive no Ensino Médio, devem ser entendidos como de suma importância. Considerando, cada vez mais, a heterogeneidade presente nas salas de aula, em que os alunos apresentam as mais variadas condições comportamentais e cognitivas, as pesquisas nessa área tendem a contribuir no processo de aprendizagem.

2.2. Construtos Cognitivos da Leitura

2.2.1 Memória

A memória é aquisição, conservação e evocação de informações. Nós construímos nossa identidade como indivíduos a partir das nossas memórias, da mescla entre experiências vividas no ambiente e das nossas vivências interiores. As memórias fazem cada ser humano ou animal ser um ser único, um indivíduo (DALMAZ; NETTO, 2004; IZQUIERDO, 2018). Ela é uma das nossas funções mais fundamentais. De acordo com Izquierdo (2018, p. 1), não podemos fazer o que não sabemos, tampouco comunicar aquilo que desconhecemos, ou seja, o que não está em nossa memória.

As memórias são feitas por células nervosas (neurônios), armazenam-se em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. São moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo. (IZQUIERDO, 2018, p.4)

Nossas memórias medeiam nossa interação com o mundo e com o outro. E é a partir das interações entre indivíduos que se dá a comunicação. A partir dos 2 ou 3 anos de idade, os seres humanos utilizam a linguagem para adquirir, codificar, guardar ou evocar memórias (IZQUIERDO, 2018). Para que possamos produzir e compreender textos, é necessário recorrer ao nosso acervo de memórias.

Podemos, de forma geral, separar os tipos de memórias considerando as seguintes três divisões: memória de trabalho, memória de curta duração e memória de longa duração.

A memória de curta duração depende do prévio processamento das informações pela memória de trabalho, assim como a memória de longa duração. A memória de trabalho, cuja principal base anatomofisiológica é o córtex pré-frontal, precede os outros dois tipos de memória e determina que tipo e quanta informação irá se “fixar” nos sistemas de curta e de longa duração.” (IZQUIERDO, 2018, p. 55)

A memória de trabalho é curta, e seu principal papel é o de analisar as informações que chegam ao cérebro e compará-las às demais existentes, dessa forma seu papel não é formar arquivos (IZQUIERDO, 2018). Acrescenta-se que é a memória que funciona como espaço operacional mental. Consoante Baddeley (2011a, p. 22), “supõe-se que ela esteja ligada à atenção e que seja capaz de recorrer a outros recursos dentro da memória de curta e de longa duração”. Esse tipo de memória é a que usamos, por exemplo, quando estamos fazendo a leitura de um texto, tópico sobre o qual recai o presente estudo. Portanto, uma visão com um pouco mais de aprofundamento será apresentada na seguinte seção, juntamente com as funções executivas.

A memória de curta duração, por sua vez, dura minutos ou algumas horas. Serve para que possamos, por exemplo, conversar de forma geral, entender um livro, ir a algum lugar. Para Baddeley (2011a, p. 21), é “a retenção temporária de pequenas quantidades de material sobre breves períodos de tempo”.

Já a memória de longa duração persiste por 6 horas ou mais. Nos seres humanos, pode ser mantida por anos. É a memória que melhor conservamos, inclusive pode ser estabelecida por emoções fortes. As memórias emocionais contribuem no armazenamento das informações e de alguns detalhes dos acontecimentos (IZQUIERDO, 2018).

2.2.1.1 Funções Executivas e Memória de Trabalho

As funções executivas referem-se a processos mentais necessários para que possamos nos concentrar em algo, executar tarefas, tomar decisões. Estão relacionadas ao raciocínio, à solução de problemas e ao planejamento, ou seja, são habilidades que envolvem áreas do nosso comportamento e costumam estar alteradas em pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, como no caso do Transtorno do Espectro Autista (DIAMOND, 2013).

De acordo com Diamond (2013), há três principais funções executivas: flexibilidade cognitiva, ligada à criatividade; controle inibitório, incluindo autocontrole e inibição comportamental; e memória de trabalho, a qual aprofundaremos a partir de agora, mas antes é importante ressaltar que

ainda que haja diversidade nas funções executivas, essas compartilham exigências em comum, entre elas a necessidade de manutenção do foco ou do objetivo, ou seja, o controle da atenção, e a manutenção de informações contextuais na memória de trabalho. (GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016, p. 69)

A memória de trabalho, também chamada operacional, é uma memória mais rápida, breve, que utilizamos para ter consciência do que está acontecendo no momento presente. Ela tem sua atividade fundamentalmente no córtex pré-frontal e mantém, por segundos ou poucos minutos, a informação que está sendo processada (IZQUIERDO, 2018). “Ajuda a saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento, e o que fizemos ou onde estávamos no momento anterior. Dá continuidade, assim, a nossos atos” (IZQUIERDO, 2018, p. 13). O autor ainda acrescenta que

[é] a que usamos, por exemplo, quando “conservamos” na lembrança por alguns segundos a terceira palavra da frase anterior (que, a esta altura, já esquecemos). A retenção dessa palavra só serviu para conseguir entender essa frase, seu contexto e o significado do que veio a seguir. (IZQUIERDO, 2018, p. 14)

Izquierdo (2018) complementa que, ao ler – usando o exemplo da terceira palavra –, a conservamos por alguns segundos para poder entender a frase em questão e talvez a seguinte, e, logo depois, esquecemos a palavra. Esse processo

ocorre não só na leitura, mas também na escrita. De acordo com o pesquisador,

[o] papel gerenciador da memória de trabalho decorre do fato de que esta, no momento de receber qualquer tipo de informação, deve determinar, entre outras coisas, se a informação é nova ou não e, em último caso, se é útil para o organismo ou não. Para tanto, a memória de trabalho deve ter acesso rápido às memórias preexistentes no indivíduo. Se a informação que lhe chega é nova, não haverá registro dela no resto do cérebro, e o sujeito pode aprender (formar uma nova memória) aquilo que está recebendo do mundo externo ou interno. (IZQUIERDO, 2018, p. 15)

A memória de trabalho, segundo o modelo de Baddeley (2011), que a considera independente das funções executivas, é composta por três componentes: a alça fonológica, o esboço visuoespacial e o executivo central. A alça fonológica é um modelo verbal de curta duração, um modelo temporário e um processo de repetição verbal. A aquisição de vocabulário é uma das formas de aplicação da alça fonológica, e este, por sua vez, tende a facilitar a aquisição da gramática e da leitura (BADDELEY, 2011b). O esboço visuoespacial “se presumia ser responsável pela manutenção temporária de informações visuais e espaciais” (BADDELEY, 2011b, p. 57). E o executivo central, que gerencia a memória de trabalho, é um controlador atencional. Sua função, justamente, é “a do foco atencional, a capacidade de dirigir a atenção à tarefa disponível” (BADDELEY, 2011b, p. 67).

Em suma, a atenção consciente integra as funções executivas e a memória de trabalho e pode ser alocada – por meio de palavras, frases e parágrafos – nos significados sugeridos pelo texto (GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016). Isso, portanto, permite que o leitor leia de forma consciente, produza sentido e armazene memórias de longo prazo.

2.2.2 Teoria da Mente

A Teoria da Mente (ToM, do inglês, *Theory of Mind*) surgiu a partir da pesquisa de Premack e Woodruff (1978), que tentaram identificar se os chimpanzés, assim como os humanos, teriam uma ToM. Para os estudiosos, um indivíduo com ToM é aquele que tem a capacidade de, por meio de inferências, prever o comportamento dos outros, isto é, imputar estados mentais a si mesmo e aos outros (PREMACK; WOODRUFF, 1978). O psiquiatra Hélio Tonelli versa que

[o] conceito de processamento ToM não se refere, de fato, a uma “teoria”, mas a uma habilidade mental automática de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outros indivíduos, com a finalidade principal de compreensão e predição de seus comportamentos. É importante destacar o papel da “automaticidade” desta habilidade, de maneira semelhante ao que ocorre, por exemplo, com os processos de decodificação de estímulos sensoriais ambientais, nos quais também não ocorrem elaborações teóricas acerca do mundo, mas a disponibilização imediata, automática e espontânea de uma “versão” do mesmo que permita uma resposta comportamental adaptativa. (TONELLI, 2011, p. 127)

A partir das representações de estados mentais, que são “modelos das mentes de terceiros (e da própria mente) e participam do planejamento dos comportamentos a serem adotados diante da interação com outros humanos” (TONELLI, 2011, p. 128), compreendemos o que os outros estão fazendo e o que os motiva a fazer, ou seja, as ações intencionais. Acreditamos que a ToM auxilia no processamento de leitura, em decorrência da habilidade de previsibilidade, já que se trata de ler o outro e de se colocar no lugar do outro e, inclusive, prever suas atitudes e reações. Dessa forma, poderíamos associar à empatia. Preemack e Woodruff (1978) ensinam que teoria da mente e empatia não são muito diferentes.

No que se refere às pessoas com TEA, de forma geral, percebemos que elas apresentam comprometimento referente à Teoria da Mente (TONELLI, 2011), implicando, então, dificuldade de leitura:

Atualmente, após muitos estudos investigando os déficits ToM de autistas, sabe-se que nem todos os indivíduos portadores do transtorno falham na interpretação de testes que exigem mentalização, mas que a maioria deles apresenta um atraso no desenvolvimento de habilidades ToM em relação a crianças normais. (TONELLI, 2011, p. 127)

Indivíduos com autismo apresentam, portanto, fragilidades no processamento de ToM, isto é, na capacidade de inferir ou atribuir estados mentais a terceiros. Isso compromete sua capacidade de interagir socialmente, interpretar comportamentos dos outros e, conseqüentemente, compreender textos (TONELLI, 2011).

2.3 Inclusão: perspectiva histórica e legislação

Desde a Grécia Antiga, eram priorizados aqueles indivíduos mais fortes e saudáveis. De acordo com Pessotti (1984), em Esparta, as crianças com deficiência mental ou física eram eliminadas. O infanticídio e o abandono eram práticas comuns e compreendidas como corretas. Na Roma Antiga, não era muito diferente, os bebês do sexo feminino ou aqueles com alguma deficiência poderiam viver ou morrer a partir da decisão do pai (EMMEL, 2002). Percebemos que, ao longo da História, as pessoas que não se enquadravam dentro de padrões ditos “normais” eram eliminadas e excluídas, descartadas pela sociedade.

Com o passar do tempo, o quadro foi se modificando. Na Idade Média, sob influência do Cristianismo, as práticas de eliminação compulsória foram condenadas em virtude da defesa do direito à vida. Mulheres, crianças e pessoas consideradas “diferentes” passaram a ser vistas como “filhos de Deus”. Em contrapartida, de forma paradoxal, havia o entendimento de que estavam sendo punidas por Deus por faltas cometidas (WALBER; SILVA, 2006).

Por sua vez, a Inquisição, no século XV, entendia que essas pessoas estavam possuídas pelo demônio. “Pessoas com deficiência e, principalmente, com deficiência mental eram vistas como possuídas por espíritos malignos ou como loucas e foram assim levadas à fogueira” (WALBER; SILVA, 2006, p. 31). Felizmente, com o passar do tempo, tal cenário avassalador começa a se modificar.

No século XVI, a “deficiência” passou a ser vista como um problema médico e o modelo adotado foi o da segregação. Nesse sistema, o indivíduo compreendido como alguém com alguma incapacidade recebia assistência em asilos, assim “não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (PESSOTTI, 1984, p. 24).

Dando um salto nessa linha do tempo, por volta de 1940, o modelo, reforçado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), passa a ser o da integração, no qual a pessoa com deficiência, capacitada ou reabilitada em instituições especializadas, poderia frequentar a escola regular. Todavia, nessa fase, o entendimento era o de que os “alunos com deficiências devem se adaptar à realidade das escolas, enquanto estas permanecem com suas condições inalteradas para receberem àquelas crianças” (MARTINS *et al.*, 2007, p. 110). No entanto,

[o] grande problema do paradigma de “integração” era que o indivíduo é que teria de adaptar-se à nova realidade, e deveria ser inserido nas salas, mas não havia preparo ou formação dos profissionais da educação para recebê-los e muito menos para mediar a educação dos alunos integrados. (SANTOS; VELANGA; BARBA, 2017, p. 323)

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fica assegurado a todos o direito à educação, conforme determina o art. 205. Ainda, em relação ao Atendimento Educacional Especializado, a Carta Magna versa, no art. 208, sobre a efetivação dos deveres do Estado com a educação. No inciso III desse artigo, essa efetivação será mediante a garantia de “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

As políticas de inclusão começam a aparecer a partir da década de 1990 e, ao longo dos anos, buscam assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais. Em 1990, na Tailândia, a Conferência de Jomtien aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual se defende a equidade em relação ao direito à educação de pessoas com deficiência (UNESCO, 1990).

Também de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) determina, no art. 54, inciso III da Lei nº 8.069/90, que o Estado tem o dever de assegurar a crianças e a adolescentes o Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente, nas escolas de ensino regular. A saber, o AEE promove – com atuação de docentes especializados que devem apoiar os professores regulares – o atendimento a alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Neste último, enquadra-se o Transtorno do Espectro Autista.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que versa sobre a Educação Especial, surge o paradigma da inclusão, no qual a escola deve se adaptar à realidade do aluno com deficiência. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca,

o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-

sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. (UNESCO, 1994, p. 3)

Recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Também o Estatuto das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015), Lei 13.146 de 2015, reitera os direitos conquistados pelas pessoas com deficiências. Ainda há outras políticas, leis e decretos que garantem essas políticas públicas, porém os professores, lamentavelmente, nem sempre sabem como desenvolver e aplicar práticas eficientes de aprendizagem por falta de formação acadêmica nessa área e de orientação que deveria ser promovida, também, pelas próprias escolas. A Declaração de Salamanca determina que o Estado é responsável por desenvolver medidas as quais “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2).

Nesse sentido, entende-se que são urgentes e necessárias pesquisas que busquem as estratégias de ensino a serem aplicadas em sala de aula, de modo a direcionar o trabalho de professores e se aproximar daquilo que a legislação determina, garantindo, assim, qualidade na educação e igualdade de oportunidades de aprendizagem.

2.4 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), é um transtorno do neurodesenvolvimento. Na última edição do documento, o enquadramento como TEA ocorre em virtude de as pessoas com o transtorno apresentarem déficits nas mesmas áreas do desenvolvimento relacionadas à comunicação/interação social e comportamento. São acometidos principalmente indivíduos do sexo masculino, quatro vezes mais se comparados ao gênero feminino (APA, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista pode se apresentar de formas variadas

(APA, 2014), por exemplo, pessoas com dificuldades graves de interação podem não desenvolver a fala, assim como há pessoas com autismo que falam, leem, escrevem e interagem bem socialmente. Há casos em que as características são leves de modo que um leigo não perceba que um indivíduo TEA possua o transtorno. Essa variedade de características pode refletir no ensino de habilidades complexas, como na leitura (GOMES, 2015).

No caso de existirem comprometimentos relacionados à linguagem, pode haver conseqüentemente prejuízos quanto à comunicação social verbal e não verbal (GOMES, 2015). Dificuldades associadas à ToM são bastante comuns, o que gera obstáculos no processo de compreensão leitora uma vez que habilidades, como a previsibilidade, podem sofrer comprometimento. Ler as ações e reações do outro, perceber atitudes possíveis de acordo com a sequência de acontecimentos, identificar uma quebra de expectativa ou uma ironia é importante para que se construa sentidos (TONELLI, 2011). Nem todas as informações estão explícitas nos textos, portanto é preciso recorrer a essas habilidades para interpretar.

Apesar de serem comuns as dificuldades de linguagem, as pessoas com TEA podem apresentar, sim, um alto nível de inteligência. Essa categorização é usada para uma variante espectro que apresenta linguagem predominantemente satisfatória, inteligência e melhor percepção social comparada a outras formas de autismo (GOMES, 2015). Alguns deles apresentam habilidades em matemática e ciências naturais, fato percebido por Hans Asperger (JAMES, 2003), assim como em relação à memorização, como no caso da hipermnésia, que é “uma capacidade enorme de formar e evocar memórias complexas, muitas vezes referidas a números ou operações matemáticas ou à música” (IZQUIERDO, 2018, p. 85). Todavia, conforme Izquierdo, a hipermnésia não tem comprovação científica. Não há, nas palavras do neurocientista (2018, p. 86), “explicação científica para a hipermnésia, incluindo os autistas com hipermnésia”.

Whitman (2015, p. 72) explica que alguns indivíduos com autismo apresentam memória melhor que a média, incluindo alguns autistas *savants*³. O desempenho é melhor quando a memorização recorre à natureza visual, contudo pessoas com TEA

³ A Síndrome de Savant tem sido descrita como uma grande habilidade para o cálculo (matemática), capacidades artísticas, como em desenho, escultura, música e poesia, habilidades linguísticas, como a capacidade de aprender e saber várias línguas, e uma memória impressionante com lembranças seletivas ou hipermnésias. Há habilidades extraordinárias, podendo ser raras, como a memória de mapas, livros, percepção extrassensorial, orientação temporal sem o uso de relógio, cheiros ou paladares (RODRIGUES; NASCIMENTO; MAIA, 2020).

têm mais problemas em relação à memória auditiva, principalmente verbal. O autor acrescenta que resultados de estudos recentes apontam que crianças com autismo são mais propensas a recordar eventos executados por outros do que por elas mesmas. Ele ainda afirma que

crianças autistas têm menor consciência sobre si mesmas, estão menos propensas ao automonitoramento e, como consequência, não desenvolvem um autorreconhecimento bem definido. Além disso, os resultados são coerentes com a teoria da mente e perspectivas metacognitivas que sustentam que crianças com autismo não entendem suas próprias mentes. (WHITMAN, 2015, p. 72 -73)

Quanto às áreas do conhecimento em que pessoas com autismo demonstram mais interesse, de acordo com James (2003), em pesquisa realizada com alunos da Universidade de Cambridge, observou-se que o quadro de espectro é mais provável de ser encontrado nos estudantes de graduação que cursam as áreas de matemática, física, engenharia e ciência da computação. Se, por um lado, há a dificuldade de ler as expressões faciais das pessoas e entender suas reações e sentimentos, relacionadas à ToM (TONELLI, 2011), por outro existem, em alguns indivíduos com TEA, habilidades relacionadas às ciências exatas (JAMES, 2003).

O pesquisador britânico Simon Baron-Cohen entende, apesar de algumas contestações, que Albert Einstein e Isaac Newton apresentavam-se no espectro (JAMES, 2003). Sua afirmação, de acordo com James, é baseada não em testes, mas no comportamento dos dois famosos cientistas e a partir de biografias e relatos, em que se constatou a falta de interesse de ambos em socializar. Einstein e Newton tiveram dificuldades de fazer amigos na infância e, na vida adulta, externavam preferir estar sozinhos (JAMES, 2003). Essa ideia defendida por Baron-Cohen (2001) reforça a alta capacidade intelectual que alguns indivíduos com TEA podem ter.

É importante salientar que as características em cada indivíduo com autismo podem se manifestar com intensidades, peculiaridades e habilidades diferentes, ou seja, os graus de prejuízo podem variar no que concerne a sinais e sintomas, caracterizando um *continuum autístico*, de modo a sustentar o termo *espectro* (SILVA *et al.*, 2019; RAPOSO; FREIRE; LACERDA, 2015). Consta no DSM-V (APA,

2014), comprovando esses estudos, que

[m]anifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (APA, 2014, p. 53)

Em geral, as características mais perceptíveis estão baseadas em dificuldades na comunicação social e nos padrões de comportamentos restritos e repetitivos. Costumam ser percebidas com maior recorrência entre os 12 e 24 meses de vida. Todavia, a depender da intensidade dos sinais e dos sintomas, o TEA pode ser diagnosticado em outras faixas de idade (RAPOSO; FREIRE; LACERDA, 2015). É importante frisar que “o TEA não se apresenta igual em todos os indivíduos acometidos” (SILVA *et al.*, 2019), por isso, para se chegar ao diagnóstico, profissionais da saúde e da educação devem estar atentos aos sinais indicativos do transtorno.

O DSM-5 determina cinco critérios para diagnóstico (APA, 2014). De modo geral, são eles: déficits persistentes na comunicação social e na interação em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades; sintomas presentes precocemente no período de desenvolvimento; prejuízos, causados pelos sintomas, clinicamente significativos no funcionamento social, profissional ou em áreas importantes da vida do indivíduo; perturbações não mais bem explicadas por deficiência intelectual ou por atraso global do desenvolvimento (APA, 2014).

Para Raposo, Freire e Lacerda (2015), as pessoas com autismo apresentam, conforme testes realizados por eletroencefalograma (EEG), capacidade reduzida no que se refere aos neurônios-espelho, que estão relacionados a modalidades do comportamento, bem como: capacidade de imitar e aprender novas habilidades; compreensão das próprias intenções, comportamentos, emoções e compreensão das intenções das outras pessoas. Isso interfere tanto nas relações sociais, já que o TEA pode não compreender as ações do outro, como também na sua capacidade de

ler o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, interpretar os textos (TONELLI, 2011). A aprendizagem também pode ser afetada devido ao comprometimento relacionado às capacidades sociais e comunicacionais (APA, 2014).

Apesar dos estudos, não foi definida uma causa específica para o autismo. As hipóteses sugerem que o autismo é um transtorno neurológico que afeta o cérebro (WHITMAN, 2015). O DSM-5 apresenta possibilidades. São os seguintes fatores: ambientais, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico; genéticos e fisiológicos, como herdabilidade e mutação genética (APA, 2014). Todavia, estudos têm apontado para a interferência significativa do valor genético (BAILEY, 1995; WHITMAN, 2015). A presença de autismo nos filhos de pais com TEA tem sido ponto de partida para pesquisas.

2.4.1 Dificuldades do aluno com TEA

Um dos comprometimentos que acomete as pessoas com TEA é relacionado à interação social (APA, 2014). Por conseguinte, ao chegar à escola, a criança com autismo fica diante do desafio de fazer amigos, interagir verbal e visualmente, realizar atividades coletivas, por exemplo. Ao longo da minha prática em sala de aula, foi possível observar que esse cenário pode tornar o dia a dia desgastante. E isso não só para o aluno no espectro, mas também para os colegas, que comumente não sabem como interagir. Além disso, os obstáculos, para os professores, também surgem, afinal deveriam eles realizar práticas mais específicas para atender a esse público de modo eficiente, desenvolvendo, portanto, as habilidades desse aluno. Todavia, a maioria dos profissionais que atuam em sala de aula não tem a formação necessária à prática docente que atenda a esse público (CAMARGO *et al.*, 2020).

Como vimos, estudos apontam que algumas pessoas com TEA demonstram aptidões para as áreas da matemática, física e engenharias (JAMES, 2003). Isso pode estar associado a habilidades voltadas ao conhecimento lógico e à regularidade. Já na área das ciências humanas, percebemos certos obstáculos impostos pela dificuldade de abstração, metaforização e de empatia (BARON-COHEN, 1998). Neste último ponto, enquadra-se a ToM.

Tonelli (2011) afirma que, na maior parte dos casos, crianças com TEA apresentam atraso na habilidade de ToM comparadas às neurotípicas. Coelho

(2016) reforça que a dificuldade em “ler” outras mentes é uma característica universal do TEA, e isso pode trazer obstáculos no entendimento dos sentidos do texto, independente do nível intelectual do indivíduo.

Alunos com TEA, como tenho percebido na minha prática, devido às dificuldades de socialização, podem sentir-se desconfortáveis em aula, incomodados e sob forte estresse, isso causado, inclusive, por manejo inadequado dos docentes. Essa condição também pode comprometer a aprendizagem, a execução de tarefas em sala de aula e também a memorização. Nesse sentido, o neurocientista Ivan Izquierdo (2018) afirma o seguinte:

Todos sabemos por experiência própria que os estados de ânimo, as emoções, o nível de alerta, a ansiedade e o estresse modulam fortemente as memórias. Um aluno estressado ou pouco alerta não forma corretamente memórias em uma sala de aula. Um aluno que é submetido a um nível alto de ansiedade depois de uma aula, pode esquecer aquilo que aprendeu. Um aluno estressado na hora da evocação (por exemplo, em uma prova) apresenta dificuldades para evocar (os famosos “brancos”). Já aquele que, pelo contrário, estiver bem alerta conseguirá recordar muito bem. Um aluno profundamente deprimido também recordará pouco e mal. (IZQUIERDO, 2018, p. 69)

Portanto, para que esse cotidiano dos alunos com TEA seja mais produtivo, é importante criar um ambiente menos estressante, em que ele se sinta emocionalmente mais confortável. Além disso, é fundamental aplicar práticas de ensino adequadas e adaptadas às necessidades do aluno, e, para isso ocorrer, é fundamental instrumentalizar os professores tanto com conhecimentos, como práticas efetivas que considerem a perspectiva inclusiva.

2.4.2 A compreensão leitora em alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir de estudos empíricos

No que se refere ao uso da linguagem, os estudantes com TEA apresentam determinadas dificuldades, tanto em relação à fala como à escrita. Quando comparados a indivíduos considerados neurotípicos, as disparidades na compreensão leitora, foco deste estudo, ficam ainda mais evidentes.

Em estudo realizado por Cunha, Martins e Capellini (2017), com crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, identificou-se uma diferença entre o desempenho de alunos sem dificuldades de aprendizagem de leitura e de alunos

com dificuldades de aprendizagem, mas sem TEA.

[...] os escolares sem dificuldades vão tendo seu desempenho superior a cada ano. O mesmo não ocorre para grupos com dificuldades de aprendizagem, fazendo com que aumentem as diferenças dos seus desempenhos em relação aos escolares sem dificuldades. Esses dados sugerem que as habilidades de leitura, como a decodificação precisa e rápida e a compreensão para os grupos sem dificuldades, ocasionam diferenças superiores aos seus desempenhos quando comparados aos grupos com dificuldades. (CUNHA; MARTINS; CAPELLINI, 2017, p. 5-6)

Nessa pesquisa, os autores analisaram os resultados de testes desde a decodificação até a compreensão, e a conclusão a que se chegou foi a de que há, sim, diferença no desempenho desses grupos. Logo, se isso já se apresenta nas séries iniciais, tende a continuar nos anos finais, assim como no Ensino Médio. É necessário, pois, dar mais atenção aos educandos que apresentam dificuldades no que se refere à competência leitora, grupo no qual se incluem estudantes com autismo. Em virtude dos obstáculos a que se deparam, eles, com frequência, sentem-se desmotivados já que não conseguem acompanhar o restante dos colegas no contexto escolar. Nesse sentido, Solé (1998, p. 42) corrobora dizendo o seguinte:

[p]ara que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação.

É papel, portanto, da escola promover as condições necessárias para que todos os alunos, sem distinção, estejam aptos a desempenhar de maneira eficiente suas habilidades enquanto leitores a fim de que possam ser autônomos nas sociedades letradas. Pessoas que não conseguem ler corretamente apresentam profunda desvantagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Para que não haja disparidades entre os estudantes com TEA e os neurotípicos, estratégias voltadas às dificuldades dos alunos com autismo devem receber atenção não só nas séries iniciais, mas também nas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesta última etapa, muitos são os textos que

exigem habilidades como, por exemplo, inferência e previsibilidade, frágeis em pessoas com TEA. Em textos narrativos, por exemplo, a dificuldade em discernir pensamentos e sentimentos de personagens pode justificar o baixo desempenho na compreensão (NUNES; WALTER, 2016).

Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total de fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando as habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado no transtorno do espectro autista. (APA, 2014, p. 53)

Acrescenta-se ainda que indivíduos mais velhos podem relutar para entender diversas formas de uso da linguagem para a comunicação, como ironias e mentirinhas, conforme define o DSM-5 (APA, 2014, p. 54). Esses comprometimentos podem ser explicados pela ToM. Ainda os indivíduos com TEA encontram obstáculos ao terem de relacionar informações existentes, tanto no que se refere ao intra ou extratextual (NUNES; WALTER, 2016).

Por essas dificuldades, pesquisas devem ser realizadas a fim de buscar estratégias que contribuam no desenvolvimento desses alunos. Já encontramos alguns estudos nessa área (GOMES, 2015; GOMES; SOUZA, 2016; MILLAN; POSTALLI, 2019; PINHO, 2018), porém ainda são poucos e, quando encontrados, costumam direcionar o olhar às habilidades rudimentares de leitura, focadas em leitura oral, nas representações de grafemas e fonemas, ensino de sílabas, ensino com práticas lúdicas direcionadas às crianças, entre outras. São poucos os que contemplam habilidades com compreensão.

Além disso, raros são os estudos envolvendo estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Por essa razão, os estudos empíricos aqui analisados foram aplicados a crianças com TEA, não com jovens, público estudado nesta pesquisa. Gomes e Souza (2016), por exemplo, realizaram um estudo empírico com objetivo de avaliar o ensino da leitura oral e de leitura com compreensão. Participaram três meninos com autismo, com idades entre cinco anos e nove meses e 9 anos e nove meses, falantes, não alfabetizados, estudantes de escola comum. O procedimento, intencionado a estabelecer leitura combinatória com

compreensão, foi dividido em seis conjuntos e consistiu no ensino direto de nomeação de sílabas simples e no ensino de nomeação de figuras. Os participantes foram avaliados por *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), *Psychoeducational Profile-Revised* (PEP-R) e *Assessment of Basic Learning Skills* (ABLA)⁴. A pesquisa considerava a nomeação de letras e sílabas, palavras e compreensão de leitura antes e depois de cada conjunto de ensino. As sessões, de aproximadamente 50 minutos com periodicidade de uma vez por semana, foram realizadas em uma sala com poucos estímulos. O ensino dos grupos silábicos foi 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 (GOMES; SOUZA, 2016, p. 237)

O ensino direto de sílabas buscou favorecer a leitura combinatória de modo a estabelecer uma linha base para formar estímulos equivalentes e possibilitar a leitura com compreensão. Como estratégias de ensino, foram utilizadas:

- 1) a nomeação oral das consoantes (fonemas) e das vogais, além da leitura combinatória dos fonemas das consoantes com as vogais (sílabas) e de sílabas com outras sílabas (palavras), de maneira gradativa, partindo do mais simples para o mais complexo; 2) a apresentação estruturada dos estímulos visuais. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 242)

Como resultados, observou-se que o procedimento favoreceu, com poucas

⁴ “A CARS permite identificar crianças com características comportamentais de autismo e distinguir entre autismo e atraso no desenvolvimento sem autismo. De acordo com a escala, os resultados da avaliação podem ser distribuídos em três categorias: desenvolvimento normal (15-29,5), autismo leve/moderado (30-36,5) e autismo grave (acima de 37). O PEP-R avalia tanto atraso no desenvolvimento como comportamentos típicos de autismo e a pontuação total da Escala de Desenvolvimento permite comparar, em anos e meses, o desenvolvimento da criança avaliada ao de uma criança típica. [...] O ABLA avalia o repertório discriminativo em seis níveis crescentes de complexidade; imitação (Nível 1), discriminação simples de posição (Nível 2), discriminação simples visual (Nível 3), discriminação condicional visual-visual (Nível 4), discriminação simples auditiva (Nível 5) e discriminação condicional auditivo-visual (Nível 6)” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 235)

sessões e pouca quantidade de erros, a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão.

No estudo realizado por Millan e Postalli (2019), foi empregado o emparelhamento multimodelo, em que se apresenta um estímulo modelo e dois ou mais estímulos de comparação. Nessa pesquisa, foram apresentados três estímulos modelo e três estímulos de comparação simultaneamente. O aprendiz, neste tipo de procedimento, deve indicar o estímulo comparação correspondente ao estímulo modelo (MILLAN; POSTALLI, 2019). O objetivo era verificar o aparecimento de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras. Cada tentativa era composta por três estímulos modelo e três estímulos de comparação. Os participantes eram dois meninos com autismo, sendo um de 7 anos, que frequentava a escola especial e a regular no contraturno, e outro de 6, que frequentava uma instituição de ensino especial. Eles se comunicavam verbalmente e compreendiam as instruções.

A pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino especial em sessões individuais, duas vezes por semana, com duração média de vinte minutos. Como materiais foram usadas folhas de papel cartão, e os instrumentos foram dois: *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) e o teste *Assessment of Basic Learning Skills* (ABLA). O delineamento experimental empregado era o de pré-teste e pós-teste do desempenho geral de leitura.

O procedimento de ensino foi composto por 18 palavras formadas por sílabas simples. Foram divididas em duas unidades, cada uma com três blocos de três palavras. Primeiramente, os alunos deveriam nomear as figuras. Após, era apresentado o estímulo composto (figura e palavra impressa), em que a pesquisadora solicitava que o participante observasse a palavra, e a seguir, os estímulos de comparação (palavras impressas), quando os alunos deveriam selecionar a palavra impressa e relacionar à imagem. O critério de aprendizagem consistia em executar corretamente, no mínimo, três vezes consecutivas sem ajuda ou correção da pesquisadora.

Sobre os resultados,

o participante P1, nos blocos 1, 2 e 3 da Unidade 1, realizou cinco, quatro e oito tentativas até atingir o critério de aprendizagem. Na Unidade 2, P1 realizou quatro, três e seis tentativas nos blocos 1, 2 e 3, respectivamente, até atingir o critério de aprendizagem. O participante P2 necessitou de três, doze e dez tentativas para atingir o critério de acertos nos blocos 1, 2 e 3,

respectivamente, da Unidade 1. Na Unidade 2, o participante realizou doze, nove e seis tentativas, respectivamente, nos blocos 1, 2 e 3 para atingir o critério de ensino. (MILLAN; POSTALLI, 2019, p. 145)

Concluiu-se, então, que o procedimento de emparelhamento multimodelo possibilitou a aprendizagem das relações entre estímulos, estímulos e respostas e emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras. Os participantes precisaram de baixo número de tentativas para atingir o critério de acerto nas etapas de ensino. Portanto, entende-se ser esse um procedimento viável.

Considerando os resultados dos dois estudos supracitados, entende-se que a leitura combinatória com compreensão e o emparelhamento multimodelo auxiliam o processo de desenvolvimento de leitura, mostrando-se como estratégias que podem contribuir no ensino das habilidades rudimentares de leitura. Porém, ainda são necessárias atividades que deem continuidade às práticas de leitura em que sejam elevados os níveis de complexidade dos textos.

Outro estudo que cabe aqui considerar é o de Fernandes *et al.* (2016). As autoras apresentam uma revisão de literatura sobre habilidades de leitura em crianças com TEA de modo a avaliar processos de intervenção. A partir das bases de dados *Web of Sciences* e *PubMed*, usaram as palavras-chave “autismo” e “leitura” com filtro de coleta 2010-2015. Foram analisados 58 artigos, sendo 27 os que descreviam habilidades de leitura de indivíduos com autismo e 31 os que relataram intervenção no processo de leitura. O objetivo do trabalho era abordar se crianças com autismo têm deficiências específicas de leitura e se intervenções com foco nas habilidades de leitura de crianças com autismo têm resultados positivos.

Quanto à quantidade de participantes, alguns números merecem destaque: 59% apresentavam mais de 20 participantes, 7% eram estudos de caso único, assim como a presente pesquisa, e 14% não informaram o número de sujeitos. Ressalta-se que dos 27 artigos sobre habilidades de leitura de pessoas com autismo apenas 11% descreveram estudos com adultos.

No que se refere ao tipo de medidas usadas para avaliar as habilidades de alfabetização, a maioria dos estudos se concentrou em palavras únicas e medidas de leitura e compreensão de texto. Foram também avaliadas as habilidades cognitivas relacionadas à leitura, como memória e habilidades de linguagem oral.

Além disso, apenas 2 estudos investigaram habilidades de ortografia nessa população específica.

Nesse sentido, uma vez que os critérios de inclusão para os participantes em cada estudo não são equivalentes nos diferentes artigos, não se possibilitou uma verdadeira meta-análise. Assim, algumas conclusões provisórias foram tiradas: o desempenho em tarefas de leitura de uma única palavra é melhor do que a compreensão da leitura; o nível de linguagem oral está associado à compreensão de leitura; pessoas com TEA têm dificuldades com a compreensão da leitura, mesmo que a decodificação seja considerada boa ou intacta. Sobre as habilidades: não há confirmação da hipótese de coerência central fraca; habilidades sociais e cognitivas não verbais estão associadas com compreensão de leitura e desempenho de leitura; o processamento fonológico parece estar menos associado com desempenho de compreensão de leitura do que semântica e conhecimento sintático.

Os procedimentos de intervenção foram divididos em dois grupos: aqueles que visavam à melhora da leitura de palavras isoladas e aqueles que eram direcionados à compreensão leitora. As técnicas comportamentais são a base para as estratégias utilizadas em estudos voltados para a melhoria da leitura de uma única palavra. As conclusões indicam que nem todo progresso foi generalizado ou mantido após o término dos programas de treinamento.

Em virtude dos diferentes critérios utilizados nos estudos e da falta de informações detalhadas a respeito das intervenções, não foram feitas comparações diretas. As autoras propuseram as seguintes conclusões provisórias a serem confirmadas por outros estudos: a compreensão da leitura parece ser mais associada a habilidades semânticas e sintáticas em linguagem do que com o desenvolvimento fonológico; a habilidade de decodificação, aparentemente, não está diretamente associada à compreensão leitora; as habilidades sociais e cognitivas não verbais parecem ser associadas à compreensão leitora e ao desempenho em leitura, principalmente no que se refere à associação de significado a uma palavra.

Fernandes *et. al.* esclarecem que nem todos os estudos fornecem as descrições detalhadas da intervenção e que, portanto, qualquer conclusão sobre as razões para os resultados relatados seria prematuro.

3 Método

O método aplicado foi o estudo de caso, compreendido por Paiva (2019, p. 65) como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. A pesquisa tem caráter misto ou quali-quantitativo, a considerar a utilização de cunho qualitativo e quantitativo para a coleta de dados, de modo a possibilitar melhor compreensão do fenômeno estudado (PAIVA, 2019, p. 13).

De modo geral, entende-se o estudo de caso como qualitativo, porém, nas palavras de Yin (2015, p. 20), “o uso de uma mistura de evidências quantitativas e qualitativas, juntamente com a necessidade de definir um ‘caso’, são apenas duas das formas nas quais a pesquisa de estudo de caso vai além do tipo de pesquisa qualitativa”. Ele ainda afirma que “os estudos de caso podem incluir detalhes e até mesmo ser limitados à evidência quantitativa”.

Uma vez que o presente trabalho trata de uma situação específica de aprendizagem, ou seja, da competência leitora em jovem com TEA, o projeto de estudo de caso único foi adotado por representar um caso *extremo* ou *peculiar*. Essa é uma abordagem bastante comum na psicologia (YIN, 2015, p. 55). Destaca-se, portanto, que a área mencionada como exemplo pelo autor é afim à psicolinguística, justificando, dessa forma, o método aqui aplicado.

Tal organização tem como base o estudo de caso único longitudinal, que, nas palavras de Yin (2015, p. 56) é “o estudo de um mesmo caso único em dois ou mais pontos diferentes do tempo”. Ainda para o autor,

[o]s intervalos de tempo desejados refletiriam, presumivelmente, os estágios antecipados em que as mudanças deveriam se relevar. Eles devem ser intervalos de tempo pré-especificados, como anteriormente e após eventos importantes, seguindo uma lógica “antes” e “depois”. (YIN, 2015, p. 56)

Nesse caso, o intervalo dado foi o momento da intervenção, enquanto o “antes” é o pré-teste e o “depois”, o pós-teste.

3.1 Objetivos e hipóteses

3.1.1 Objetivo Geral

Propor uma intervenção a ter sua eficiência verificada em pós-teste a partir das dificuldades de compreensão leitora identificadas em jovem com Transtorno do Espectro Autista.

3.1.2 Objetivos específicos

- A. Avaliar o desempenho do participante no que tange às habilidades de leitura, como previsibilidade, inferência, vocabulário;
- B. Identificar as dificuldades relacionadas à compreensão dos textos, propondo uma intervenção adequada baseada em evidências;
- C. Aplicar intervenção por meio do ensino de estratégias para desenvolver a competência leitora em alunos de Ensino Médio, a partir de gêneros textuais comumente utilizados nas provas de ENEM;
- D. Analisar o efeito da intervenção no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora do participante.

3.1.3 Hipóteses

- A. Devido às características inerentes ao transtorno, o participante apresentaria mais dificuldades na leitura de textos que apresentem linguagem figurada (APA, 2014) e que necessitem de habilidades relacionadas à Teoria da Mente (TONELLI, 2011);
- B. O participante poderia apresentar mais dificuldade em uma habilidade do que em outra das analisadas (GOMES, 2015);
- C. As atividades de intervenção auxiliariam o aluno a percorrer os caminhos necessários para chegar à compreensão dos textos;
- D. A partir da intervenção, o participante do estudo de caso apresentaria progresso significativo em compreensão leitora nas habilidades testadas.

3.2 Participantes

Foi investigada, neste estudo de caso, a compreensão leitora em um jovem, do sexo masculino, com diagnóstico prévio de Transtorno do Espectro Autista, que completou o Ensino Médio em 2020. Atualmente, com dezenove anos de idade, é aluno da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no curso de Química Bacharelado, aprovado em terceiro lugar pelo Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE). Ressalta-se que no início deste estudo, o participante, recém era egresso do Ensino Médio e estudava em curso preparatório para o ENEM e demais vestibulares, buscando uma vaga no Ensino Superior.

A escolha deste participante ocorreu em virtude dos seguintes fatores: estar enquadrado no critério envolvendo diagnóstico de TEA; ser jovem – até então – na iminência de prestar provas de seleção concorrendo à vaga em nível superior e apresentar dificuldade de leitura – item de interesse à proposição de intervenção – detectadas por mim e por outros professores durante o Ensino Médio. Cabe salientar que o jovem foi meu aluno na 2ª e na 3ª série, nas aulas de Língua Portuguesa.

São também participantes da pesquisa os pais e alguns professores que o acompanharam no Ensino Médio. Os pais foram chamados a participar pelo convívio, por conhecer o dia a dia de João e seus hábitos. Já os professores foram selecionados conforme as áreas de conhecimento, que se dividem em: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Critérios considerados para escolher um professor representante da área em detrimento de outros foram: tempo de acompanhamento do aluno e disponibilidade para entrevista. Esses participantes fazem parte da etapa qualitativa da pesquisa.

3.3 Instrumentos de coletas de dados

Para a execução do projeto, a coleta de dados considerou os quatro princípios determinados por Yin (2015, p. 123-134):

- a) usar múltiplas fontes de evidência;
- b) criar uma base de dados;
- c) manter o encadeamento de evidências;
- d) ter cuidado no uso de dados de fontes eletrônicas.

Nesse sentido, as fontes para coleta foram: *entrevistas*, em caráter qualitativo,

e instrumentos de *pré-teste* e de *pós-teste*, como método quantitativo. Em virtude da pandemia de covid-19, ocorreram de forma virtual, também, o pré-teste, a intervenção e o pós-teste. Foi uma solicitação dos pais de João que, em virtude da covid-19, tanto eles quanto o jovem não precisassem sair de casa nem ter contato presencial com outras pessoas para participar deste estudo. Para preservar também os professores que participaram da etapa qualitativa, optou-se fazer a coleta também de forma online.

Em relação ao banco de dados, notas de campo, resultantes das entrevistas e das observações, foram arquivadas em Word, conforme sugere Yin (2015, p. 128). Ele orienta fazer “pequenas notas em um diário de campo, em fichas ou registrada em alguma outra maneira menos organizada”. Já os resultados da testagem estão apresentados em tabela, contabilizando acertos e erros nas respostas às questões aplicadas ao participante.

Por tratar-se de coleta a ocorrer de forma remota, seguindo as orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, os contatos por telefone ou e-mail não foram disponibilizados a terceiros, resguardando a identidade dos participantes. Além disso, a eles foram encaminhados por correio eletrônico, na forma de destinatário em lista oculta, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas e aplicação dos testes ocorreram de forma individual, preservando a identidade dos participantes.

Convém esclarecer que os dados da pesquisa foram arquivados pela pesquisadora em seu computador de uso pessoal e ficarão armazenados durante cinco anos como também em nuvem e no computador disponível no gabinete do coordenador na Universidade Federal de Pelotas (sala 114, Anglo). No entanto, por não serem biológicos, não serão arquivados.

3.3.1 Entrevistas semiestruturadas

Inicialmente, a fim de traçar o perfil do participante, elaborar a intervenção mais adequada ao caso e analisar os resultados dos testes de forma mais apurada, utilizou-se, como instrumento de caráter qualitativo, a entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas. A partir delas, os informantes tiveram a possibilidade de discorrer sobre as pautas propostas.

Foram considerados os quatro seguintes eixos para a elaboração dos

questionamentos: interesse em leitura, assuntos de interesse, compreensão/desempenho, maiores dificuldades. Quanto às perguntas, é importante esclarecer que, de acordo com o participante, as indagações variavam. Foi aplicado um primeiro modelo ao participante com TEA, aqui chamado João, (APÊNDICE C), um segundo aos pais (APÊNDICE D) e um terceiro aos professores (APÊNDICE E), quatro profissionais que fizeram parte da formação do jovem durante o Ensino Médio (um de Linguagens, um de Ciências Humanas, um de Ciências da Natureza e outro de Matemática).

A escolha dos docentes, um de cada área de conhecimento, justifica-se em virtude da relevância de se identificar, a partir de seus relatos, quais são os assuntos de interesse de João. Além disso, é importante para este estudo a informação a respeito do seu desempenho durante o período escolar. Esse registro de caráter qualitativo ajudou a identificar se o participante apresentava dificuldades de leitura de forma constante ou se variava de acordo com o tema. Leffa (2006, p. 14) ensina que é importante investigar tudo que é possível sobre o sujeito ou grupo escolhido que possa ser relevante para a pesquisa.

Durante a entrevista, seguiu-se o questionário previamente definido, mas em um contexto bastante semelhante ao de uma conversa informal, a fim de que os participantes ficassem à vontade de modo a permitir que outros pontos relevantes, além dos determinados nos eixos, viessem à tona.

Em virtude da covid-19, as entrevistas ocorreram via Zoom, um serviço de conferências virtuais, e foram gravadas. As perguntas foram respondidas de forma oral e os trechos mais pertinentes, ou seja, que continham as informações mais relevantes relacionadas aos questionamentos, foram transcritos para fins de análise.

3.3.2 Pré-testes

Os pré-testes foram aplicados ao participante com TEA em três modalidades de instrumentos: teste cloze (ANEXO D), teste de compreensão leitora baseado no PISA 2018 (ANEXO E) e *Strange Stories* (Histórias Estranhas) (ANEXO F), detalhados a seguir. Antes de ser submetido à avaliação, o participante passou por um treinamento. No inícios de cada sessão, foi disponibilizada uma atividade simplificada para cada modalidade de testagem (ANEXOS A, B, C), ou seja, uma tarefa mais curta, mas semelhante à avaliação. Essas atividades foram corrigidas

após a aplicação com a finalidade de que o participante compreendesse as atividades às quais estava sendo submetido, isto é, o propósito era João se familiarizar com os instrumentos. Nessa etapa, ele recebeu orientações sobre o objetivo do teste e sobre como resolvê-los.

O jovem teve acesso aos materiais em formato PDF (*Portable Document Format*) por meio do compartilhamento de tela, recurso presente na plataforma Zoom. Dessa forma, tanto ele quanto eu tínhamos acesso simultaneamente aos conteúdos. À medida que ele respondia, eu escrevia os apontamentos por ele oralizados por meio de uma mesa digitalizadora, que permite fazer anotações manuscritas no arquivo que se encontra em formato digital. Esses documentos estão salvos, conforme esclarecido no item 3.5 *Coleta de dados* deste trabalho.

Cada teste foi aplicado em uma sessão individualizada, com duração média de 30 (trinta) minutos, com intervalos de três dias entre uma e outra. Estavam presentes, de forma virtual, João (o participante) e eu (a pesquisadora).

3.3.2.1 Teste Cloze

O teste Cloze foi criado em 1953 por Wilson L. Taylor e consiste em lacunar o texto de modo que o participante da pesquisa preencha esses espaços com os vocábulos que julgar adequados, dando, assim, significado ao texto. Além de explorar o vocabulário, também verifica se o leitor tem conhecimento sistêmico da língua além da compreensão textual.

O teste auxilia na verificação em relação ao nível de proficiência de leitura como forma de instrumento diagnóstico. O teste cloze é bastante usado e difundido em pesquisas internacionais e nacionais na compreensão de leitura, sua eficácia confirmada em diferentes contextos. Já foi aplicado em diferentes séries, no ensino fundamental, básico e superior.

De acordo com Santos, Buruchovitch, Oliveira (2009, p. 68), dentre outras vantagens do cloze, encontra-se a facilidade quanto à construção, manipulação e interpretação. Nesta pesquisa, os textos utilizados foram retirados de Bispo (2016). Como treinamento, foi utilizada a narrativa intitulada *Estrelas-do-mar* (ANEXO A), produzida pela autora para a testagem. Como pré-teste, foi aplicada uma adaptação de *A barata* (ANEXO D), de Fernando Sabino. A escolha desses instrumentos justifica-se pelo fato de já serem validados, uma vez da sua utilização em outra

pesquisa.

3.3.2.2 Teste de compreensão leitora baseado no PISA 2018

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) é um estudo comparativo que permite aos países avaliar o desempenho de seus alunos, na faixa de 15 anos de idade; direcionado, portanto, a alunos no Ensino Médio. É realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e consiste em teste de conhecimentos e habilidades nos domínios de matemática, ciências e leitura. Para o presente estudo, o foco recai sobre este último.

O teste de compreensão leitora tem relevância quando se trata de estudos sobre competência, desempenho e comportamento em leitura, permitindo conhecer como o leitor (re)age por meio da observação do processo e qualificar e quantificar a leitura realizada pela avaliação de desempenho. (SOUZA; FRANZEN; SCHLICHTING, 2019, p. 3852)

Foram utilizadas as atividades da avaliação de 2018, por ter sido a última aplicada, ou seja, é a versão mais atualizada do processo. Em 2021, ocorreria o teste; porém, em virtude da pandemia de covid-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação. Por se tratar de um exame internacional de leitura com critérios de avaliação definidos, o PISA foi escolhido no entendimento de ser elaborado sob direcionamentos confiáveis e validados.

Outro aspecto que justifica sua escolha recai sobre a presença de questões de múltipla escolha, modalidade presente nas provas de ENEM e de outros processos de seleção aos quais muitos jovens se submetem a fim de ingressar em cursos de nível técnico e superior. É importante esclarecer que o PISA também utiliza questões expositivas, porém essas não fizeram parte desta pesquisa em virtude da justificativa, aqui apresentada, relacionada às avaliações contendo múltipla escolha. Assim sendo, para o teste, a prova de 2018 encontra-se adaptada.

Para treinamento, foi utilizada uma questão aplicada no teste PISA (ANEXO

B) de leitura em edição anterior a 2012. O material está disponível na plataforma⁵ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), porém não traz a informação sobre o ano de prova.

3.3.2.3 *Strange Stories*

O teste *Strange Stories* (Histórias Estranhas) é comumente usado na psicologia e consiste em pequenos contos ou eventos que levam a diferentes motivações que permitem mentir em situações do cotidiano. Nelas, as pessoas dizem o que não querem dizer literalmente (VELLOSO, 2012). Nessa atividade, a habilidade de ToM é verificada considerando a leitura das intenções das personagens participantes das situações.

De maneira geral, os testes envolvendo ToM “consistem de tarefas verbais ou não verbais (ou compostas) que, para serem adequadamente executadas, exigem habilidade ToM intacta”, conforme afirma Tonelli (2011, p. 130). O pesquisador completa afirmando que

[a]s tarefas ToM devem ser administradas conjuntamente com tarefas-controle (que não exigem mentalização), a fim de se eliminar a possibilidade de baixas pontuações nas tarefas ToM decorrerem de dificuldades de compreensão geral dos testes aplicados. (TONELLI, 2011, p. 130).

Dessa forma, o teste com *Strange Stories* complementa os demais (cloze e compreensão leitora) por focar, de forma mais evidente, no processo de mentalização, também chamado ToM. Nesse sentido, para treinar o participante, foi aplicado o teste Sally e Anne (ANEXO C) em que há atribuição de estados mentais.

3.3.3 Pós-teste

O pós-teste foi realizado, replicando o pré-teste. De acordo com Vieira e Omote (2017), a replicação tem como objetivo investigar e comparar resultados,

⁵ Disponível em <https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf>. Acesso em 12 ago, 2021.

além de definir e validar teorias. Assim, torna-se possível observar o desempenho sem interferência de tantas variáveis já que se trata de um estudo de caso único.

A sessão ocorreu dentro do mesmo padrão da testagem inicial, isto é, de forma online, disponibilizada em formato PDF e compartilhada em tempo real em tela via Zoom. O pós-teste foi aplicado quatro meses depois do pré-teste, intervalo que se considera interessante à pesquisa para que João não tivesse tão recente memória das respostas dadas na primeira avaliação e pudesse assim formular respostas não repetindo de maneira automatizada aquilo que teria respondido na primeira etapa.

3.4 Intervenção

Convencionou-se que a intervenção seria proposta após resultados dos pré-testes. Optou-se por produzir as atividades somente após a primeira etapa de testagem, uma vez que o participante poderia não realizar tarefas das três habilidades selecionadas para este estudo. Dessa forma, sendo identificadas as maiores dificuldades do participante, as atividades foram pensadas e elaboradas a partir de práticas baseadas em evidências, contemplando as estratégias de leitura mais adequadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura testadas, o que é possível a considerar a flexibilidade do estudo de caso único.

As estratégias poderiam propor atividades contemplando habilidades quanto ao vocabulário, à inferência e à previsibilidade a fim de para minimizar as dificuldades apresentadas para terem, posteriormente, sua eficácia comprovada pelo pós-teste. Estimou-se duas sessões para cada habilidade, alternadas entre os dias da semana.

De acordo com a pontuação atingida por João apresentada no item 4.2 *Pré-teste*, deste trabalho – incluído no item 4. *Análise de dados e resultados* –, a intervenção proposta foi direcionada à habilidade de previsibilidade uma vez que o desempenho mais baixo do participante foi no Teste Strange Stories. O gênero textual escolhido para explorar as estratégias foi tirinha.

O uso de tirinhas é bastante conveniente por alguns fatores. Primeiramente porque explora recursos não verbais. Os estímulos visuais e a forma como se apresentam nas tarefas são variáveis relevantes para aprendizagem de comportamentos novos por pessoas com autismo (GOMES, 2015, p. 107). E sobre

esses comportamentos, associa-se ao gênero textual em questão a leitura de ações, gestos e expressões faciais das personagens, representando comportamentos, o que está diretamente associado à ToM. Pessoas com TEA têm comprometimento em relação a essa capacidade de atribuir estados mentais a outros (TONELLI, 2011). Além disso, por ser narrativo, também explora a mentalização e a previsibilidade no momento da leitura. Portanto, considerou-se ser um recurso interessante a ser utilizado, pois, em indivíduos com autismo, dentre as deficiências de linguagem se fazem presentes “convenções de conversação, entender a perspectiva do ouvinte e uso da narrativa” (WHITMAN, 2015, p. 91).

A intervenção apresentou cinco atividades, de modo que as três primeiras tinham caráter introdutório com vistas a dar condições ao participante com TEA de compreender sobre a atribuição de estados mentais a outros e, conseqüentemente, compreender o gênero tirinha.

Na atividade 1 (APÊNDICE F), foi usado o modelo das sete emoções universais de Ekman (2011): alegria, raiva, tristeza, medo, surpresa, nojo, desprezo. Para o pesquisador, as expressões faciais expressam as emoções mais que nossas palavras. Elas, na verdade, representam as emoções. Ensina o estudioso que

[a]s palavras são representações das emoções e não as próprias emoções. A emoção é um processo, um tipo específico de avaliação automática, influenciado por nosso passado evolucionista e pessoal, em que sentimos que algo importante para nosso bem-estar está acontecendo e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais influenciam a situação. As palavras são uma maneira de lidar com nossas emoções. (EKMAN, 2011, p. 30)

O participante da pesquisa teve de analisar as expressões e apontar o que significam. Ele não recebeu opções sobre as possibilidades, e das sete expressões faciais acertou o significado de seis, sendo que aquela em que houve equívoco não era uma hipótese tão distante da conceituado por Ekman (2011).

Em segundo momento, apresentei, como atividade 2, as expressões idiomáticas, (ANEXO F) as quais exploram o caráter conotativo. Elas se fazem presentes frequentemente nos discursos usados pelas pessoas no cotidiano e, por isso, podem gerar dificuldade nas situações de interação nas quais estejam inseridos os portadores de TEA visto que a linguagem figurada representam um dos

pontos de fragilidade das pessoas com o transtorno (APA, 2014). Para Gomes,

[c]ompreender aquilo que se lê depende da habilidade de relacionar palavras impressas aos diversos estímulos do mundo como figuras, pessoas, objetos, lugares ou situações. Essas relações são arbitrárias, ou seja, são relações nas quais os estímulos envolvidos não apresentam qualquer similaridade física e relação entre eles atende a critérios convencionais. (GOMES, 2015, p.32)

Faz-se relevante relatar que, no momento da intervenção, João disse já havia ouvido algumas das expressões, ele as reconhecia, mas não sabia o que significavam. Chamou atenção que, após a primeira ilustração e explicação, João questionou se as expressões idiomáticas são semelhantes a “afogar o ganso”, que ele trouxe como exemplo. O que chamou a atenção foi que, por mais que haja a dificuldade, ele conseguiu aprender e associar uma delas, dessa forma, se instruído, é possível que ele entenda como elas são empregadas e o que significam, desde que ele tenha orientações, exemplificações e reforço das informações.

Em terceiro momento, o jovem com TEA foi exposto a algumas tirinhas e os textos foram analisados a partir de questões norteadoras, que o levavam a conclusões essenciais à compreensão. Foram destacadas algumas das figuras de linguagem, como metáfora e ironia, outro ponto de dificuldade para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Gomes afirma que

a literatura especializada relata que essas pessoas podem apresentar dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal e em brincar de faz de conta; 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. (GOMES, 2015, p. 35)

Na sequência, foi aplicada a Atividade 4 (ANEXO F), importante para que se trabalhe a previsibilidade e se perceba a quebra de expectativa comum como estratégia para a construção de humor no gênero tirinha.

Como primeira etapa desta fase da intervenção, da tirinha, inicialmente, foi retirado o último quadrinho. Como podemos verificar na Figura 1.

Figura 1 – Atividade 4 – Previsibilidade e Quebra de Expectativa em Tirinhas

– Texto 1/Tarefa A (Elaborada pela pesquisadora)



Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2017/01/tiras-n8037-turma-da-monica-mauricio-de.html>. Acesso em: 25 ago. 2022

Discuti com o participante qual, pela lógica, seria a sequência esperada a partir das ações e falas presentes nos quadrinhos anteriores. Nesse momento, analisaram-se também as expressões faciais das personagens e, quando presentes, as figuras de linguagem. Nessa etapa da análise, explorei a atribuição de estados mentais.

A pergunta feita a João foi: “Qual seria a razão esperada para Cascão levantar a mão?”. A resposta dada por ele foi: “Porque achou engraçado?!”. Nesse momento, ressalttei a fala do primeiro quadrinho, em que Cebolinha solicita que quem estivesse de acordo com o plano deveria levantar a mão. Como Cascão levanta a mão logo na sequência, entende-se que ele deve concordar.

Figura 2 - Atividade 4 – Previsibilidade e Quebra de Expectativa em Tirinhas -
Texto 1/Conclusão (Elaborada pela pesquisadora)



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6932

Disponível em <http://blogdoxandro.blogspot.com/2017/01/tiras-n8037-turma-da-monica-mauricio-de.html>. Acesso em: 25 ago. 2022

Depois disso, foi apresentada a conclusão da tirinha (Figura 2). Então expliquei que houve a quebra na expectativa e como isso constrói humor. Também chamei atenção para as emoções identificadas nas expressões faciais das personagens, com a de raiva de Cebolinha no último quadrinho, e assim orientei sobre como elas interferem na construção de sentido.

Por fim, uma vez que João realizou o teste Sally e Anne no treinamento e não conseguiu chegar à resposta correta, retomei a avaliação focando na atribuição de estados mentais para que ele percebesse e chegasse, por conta própria, como se concretizou, à conclusão certa.

3.5 Procedimentos éticos

Para realizar a pesquisa, este trabalho foi submetido ao Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 466/12, 2012), que o aprovou conforme documentado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 50009221.4.0000.5317 (ANEXO G) por meio da Plataforma Brasil, pelo fato de esta pesquisa envolver seres humanos. Também foram necessários, para validação da pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e B) assinados por todos os participantes do estudo, sendo eles: o participante com TEA, seus pais e alguns professores que fizeram parte da formação do jovem ao longo do Ensino Médio. Foi enviado por email o TCLE a cada participante que, após assinar o documento, enviam à pesquisadora de forma digitalizada. O Termo de Anuência não foi utilizado uma vez que a coleta de dados foi online.

A autorização de participação, inicialmente, foi solicitada à mãe do adolescente já que, no momento da consulta, ele ainda se encontrava na menoridade. Hoje, porém, conforme os preceitos do art. 5, Lei n. 10.406/2002 (BRASIL, 2002), o jovem está habilitado à prática de todos os atos da vida civil, podendo assinar, portanto, o consentimento submetido ao Comitê de Ética. Todavia, em virtude de ser um participante com TEA, podendo ser considerado socialmente ingênuo e vulnerável, conforme o DSM-5 (APA, 2014, p. 56), os responsáveis ainda serão consultados e informados sobre os procedimentos formais da pesquisa.

Sobre os benefícios e os possíveis riscos a que o participante está exposto, é interessante ressaltar as formas de minimizar estes últimos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. (BRASIL, 2013, p. 7)

Os benefícios ao participante vão desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida. Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e a professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema.

Quanto aos riscos, considerou-se a possibilidade de reações impulsivas. Por se tratar de um jovem com TEA, é sabido haver alteração nas funções executivas. Dessa forma, considerava-se possível que, por algum motivo, hovesse algum incômodo relacionado à tarefa o qual o fizesse reagir de forma inesperada, fosse por dificuldade de foco, fosse por simples falta de interesse ou ainda por outros motivos. Assim, a fim de minimizar imprevistos de comportamento, o participante recebeu orientações e esclarecimentos para estar ciente dos procedimentos aos quais foi submetido, o que é importante já que pessoas com TEA podem "demonstrar comportamentos inadequados por não saber o que vai ocorrer" (MILLAN; POSTALLI, 2019, p. 134).

Além disso, ele poderia solicitar adiamento de alguma atividade caso estivesse desconfortável. Outro fator que minimizou os riscos foi o fato de a pesquisa ter ocorrido de forma online. O participante estava em sua casa, ambiente familiar que o deixou mais tranquilo e seguro. Entende-se que isso permitiu sentir-se mais confortável durante a pesquisa. Felizmente, todo processo de aplicação de testagem e de intervenção transcorreu sem que houvesse quaisquer manifestações de desconforto por parte do participante João.

Em relação aos demais participantes, havia o entendimento de que os riscos eram mínimos e consistiam, apenas, em um possível constrangimento ao responder às perguntas da entrevista. Quanto aos benefícios, compreende-se que estão relacionados ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades de leitura do participante em questão, desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que

estarão a sua disposição ao longo da vida, assim como à possibilidade de refletir e aprender, a partir da devolutiva, sobre intervenções que auxiliem no desenvolvimento de práticas de leitura aplicadas a pessoas com TEA. Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema.

Por fim, cabe ressaltar que a identidade do participante com TEA foi preservada, assim, reitera-se o uso de nome fictício para o participante, aqui chamado João.

4 Análise de dados e resultados

4.1 Entrevistas semiestruturadas

A coleta de dados teve início em sua etapa qualitativa, na qual se realizaram as entrevistas semiestruturadas a que foram submetidos o jovem com Transtorno do Espectro Autista, seus pais e quatro de seus professores do Ensino Médio. As perguntas distribuídas em quatro eixos – interesse em leitura, assuntos de interesse, desempenho e dificuldades –, indicados nos roteiros (APÊNDICES C, D, E), visavam a traçar um perfil do pesquisado. O comportamento também foi um ponto relevante presente na fala dos entrevistados. Esta fase do estudo considerou a comparação entre as entrevistas, de modo a verificar se os itens em análise são descritos de forma semelhante ou distinta, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Entrevista Semiestruturada: Perfil do Participante com TEA

Entrevistado	Interesse em Leitura	Assuntos de Interesse	Compreensão/Desempenho	Maiores Dificuldades
Participante com TEA	No Ensino Médio: pouco interesse. Atualmente: interesse em ficção (Harry Potter) e clássicos da literatura (O Cortiço e O Guarani);	Jogos de luta e ação e músicas animadas (rock anos 90);	Compreensão satisfatória. Lentidão no tempo de leitura;	Vocabulário e textos longos.
Mãe	Antes pouco lia. Atualmente: interesse em ficção (Harry Potter) e clássicos da literatura (O	Música (rock); jogos de videogame; História e Geografia. Interesse por países.	Dificuldade de entendimento e de síntese da leitura.	Foco, atenção.

	Cortico e O Guarani);			
Pai	Antes, pouco interesse. Atualmente, em transição, busca algumas leituras.	Música, bandas de rock, assunto relacionados à Química e à Geografia. Interesse por documentários.	Dificuldade de compreensão de texto. Necessidade de ajuda. Lentidão no tempo de leitura.	Interpretação, principalmente de quadrinhos.
Professor de Linguagens (Redação e Literatura)	Pouco interesse na leitura das obras literárias;	Tecnologia, redes sociais, jogos;	Dificuldade de compreensão dos textos e dos temas de redação, produções textuais inconclusas. Pouco envolvimento nas discussões. Realização das provas de redação na sala de apoio educacional. Desempenho baixo;	Realização de atividades individuais e perda de atenção e concentração. Dificuldade de compreender histórias em quadrinhos.
Professor de Matemática	Lia pouco e frequentemente pedia ajuda para compreender as atividades;	Computação, programação, tecnologia;	Dificuldade de compreensão dos enunciados. Provas adaptadas com enunciados mais diretos e palavras destacadas. Desempenho satisfatório;	Compreensão dos enunciados e abstrações.
Professor de Humanas (História)	Lia pouco, apresentava dificuldades;	Guerras e conflitos históricos;	Dificuldades de compreensão dos textos e enunciados. Necessidade de ajuda do professor para leitura. Provas adaptadas com textos curtos. Desempenho mediano;	Conclusão das atividades, dispersão com frequência e perda da linha de raciocínio.
Professor de Natureza (Biologia)	Pouco interesse em leitura e não completava as atividades;	Zoologia e fisiologia;	Pouca dificuldade de compreensão. Provas adaptadas com textos mais curtos e objetivos.	Administração do tempo para realização de tarefas.

			Desempenho mediano;	
--	--	--	---------------------	--

Quanto ao eixo *interesse em leitura*, foi relatado que João não tinha hábito de ler, tanto livros como os materiais da escola. Atualmente, de acordo com os pais, o jovem tem apresentado mais disposição para leitura. O participante, motivado pelas aulas de Literatura da escola, pediu que a mãe comprasse os clássicos “O Cortiço” e “O Guarani”.

Em relação a *assuntos de interesse*, os temas mais comentados foram games e tecnologia e bandas de rock. Dois dos quatro professores também identificaram games e tecnologia. Outros dois professores associaram a assuntos dentro dos seus componentes curriculares.

Conforme os relatos dos professores, observaram-se pequenas divergência quanto ao interesse e envolvimento nas atividades. Quanto à organização, dois professores (matemática e natureza) disseram que o participante deste estudo era bastante metódico e tinha os conteúdos completos no caderno, já outros dois (linguagens e humanas) afirmaram que ele tinha dificuldade em se organizar e retomar as informações das aulas anteriores.

No quesito *compreensão e desempenho*, somente o participante e o professor de ciências da natureza afirmaram ser satisfatória, já os outros professores e os pais contaram que há dificuldade de entendimento. Além disso, também ocorre lentidão no tempo de leitura. Interessante destacar que, no período escolar, João realizava provas adaptadas conforme orientações da psicóloga escolar, que fazia acompanhamento do jovem e prestava auxílio ao corpo docente. Essas avaliações adaptadas, em comparação com a prova original, aplicada ao restante da turma, continha textos reduzidos, ou seja, com supressão de alguns fragmentos, trazia menos questões e menos alternativas de múltipla escolha e apresentava enunciados mais objetivos. Além disso, a orientação dada pelo setor de psicologia escolar era evitar usos de metáforas e ambiguidades. Em atividades com maior complexidade, como no caso do instrumento de avaliação aplicado à turma, o desempenho de João era baixo.

No eixo *maiores dificuldades*, pontos como foco e atenção, extensão de textos, abstração e leitura de quadrinhos foram levantados. Essas situações são

comuns no quadro de transtorno do espectro autista (APA, 2014; GOMES, 2015).

Acrescenta-se o relato dos professores de que João pouco perguntava em aula, observava o que acontecia, parecia atento às explicações, porém raramente se manifestava ou fazia perguntas. Interagia pouco com os colegas, mas tinha dois amigos mais próximos, com quem fazia as atividades propostas a serem realizadas em grupo.

Quanto ao comportamento, os pais afirmaram que João tem dificuldade de lidar com frustrações e que, nesse caso, apresenta, por vezes, certo descontrole, tendo seu comportamento alterado com atitudes até mesmo agressivas. Já os professores – todos – relataram que o jovem sempre foi tranquilo, respeitoso e educado.

4.2 Pré-testes

Quanto aos resultados da análise quantitativa, foram realizados três testes avaliados por escore, considerando pontuação estabelecida a partir da quantidade de acertos. A partir de uma regra de três simples e diretamente proporcional, foram calculados os percentuais de aproveitamento. Os valores para pontuação estão determinados na tabela a seguir.

Tabela 1 – Pontuação por Acertos

TESTE	PONTUAÇÃO POR ACERTOS
Cloze	1,0 – palavra correta ou adequada ao contexto
Compreensão leitora baseado no PISA 2018	1,0 – opção correta
<i>Strange Stories</i>	1,0 – correta
	0,5 – parcialmente correta
	0,0 - incorreta

A partir da pontuação alcançada, estabeleceu-se que a intervenção seria aplicada às habilidades em que o participante obtivesse rendimento inferior a 60%. Valores superiores a esse percentual, considerariam João aprovado no teste. Esse resultado foi definido em virtude de ser o mesmo determinado como média de

aprovação adotada pela escola em que João estudava. Caso atingisse a média em todos os testes, convencionou-se que a intervenção fosse realizada considerando a atividade com menor pontuação contabilizada por percentual.

Na fase qualitativa da pesquisa, o participante foi submetido, inicialmente, ao pré-teste por meio do qual foram atingidos os dois primeiros objetivos específicos: avaliar o desempenho do participante no que tange às habilidades de leitura e identificar as dificuldades relacionadas à compreensão dos textos. Os resultados estão demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados Pré-Teste

TESTE	ACERTOS	TOTAL DE QUESTÕES	PONTUAÇÃO	PERCENTUAL
Cloze	40	46	40	86,96%
Compreensão				
leitora baseado no PISA 2018	8	10	8	80%
<i>Strange Stories</i>	19,5	25	19,5	78%

Nas três avaliações, João atingiu resultados superiores a 60% (percentual mínimo determinado para considerá-lo apto em uma habilidade). No teste Cloze, das 46 lacunas a serem preenchidas, ele completou 40 corretamente. Respondeu, portanto, adequadamente a 86,96%, em percentual o melhor resultado. Cabe ressaltar que foram considerados acertos equivalência de sentido em relação às palavras originalmente usadas no texto. Na Compreensão leitora baseado no Pisa, foram assinaladas corretamente 8 das 10 questões de múltipla escolha, totalizando 80% de aproveitamento. Já no *Strange Stories*, o participante, mesmo tendo alcançado rendimento de 78%, demonstrou um pouco mais de cautela e insegurança ao responder. Este foi o menor resultado dos testes. Dessa forma, aplicou-se a intervenção, cumprindo-se, assim, o terceiro objetivo específico desta pesquisa.

Os resultados e discussões da pesquisa pautam-se na comparação entre pré-teste e pós-teste, intervalados pela intervenção.

4.3 Pós-testes

Após essa etapa, o pós-teste foi aplicado, replicando o pré-teste. Aqui foi possível atingir o último objetivo específico: analisar o efeito da intervenção no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora do participante. A seguir, a Tabela 3 explicita os resultados.

Tabela 3 – Resultados Pós-Teste

TESTE	ACERTOS	TOTAL DE QUESTÕES	PONTUAÇÃO	PERCENTUAL
<i>Strange Stories</i>	23	25	23	92%

Percebe-se, portanto, que houve melhor aproveitamento comparado à primeira fase de testagem. De 19,5 acertos (78%), João chegou a 23 acertos (92%).

5 Discussão

A partir dos dados, foi possível verificar as hipóteses levantadas nesta pesquisa. Inicialmente, por meio das entrevistas, verificou-se que o participante apresentava dificuldades quanto à leitura, principalmente quando os textos são longos e exigem compreensão de abstrações.

Ao longo da sua trajetória como estudante na escola, o participante tinha dificuldades quanto à compreensão textual, sendo, portanto, alguém que cumpria o perfil de interesse a este estudo de caso. O eixo em que, justamente, os relatos dos entrevistados coincidiram foi *compreensão/desempenho*. Inclusive foi possível identificar em João algo comum em pessoas com TEA: as maiores dificuldades e desinteresse são ligadas à área de humanas, enquanto suas maiores aptidões estão direcionadas à área de exatas (BARON-COHEN, 1998).

O jovem demonstrava mais envolvimento nas áreas direcionadas às ciências exatas e da natureza, afins ao curso por ele escolhido na graduação – Química. Já em relação às áreas relacionadas às humanidades e às linguagens, ele demonstrava menos engajamento e participação nas atividades em sala de aula.

Repetiu-se o discurso por parte dos familiares e professores de que João não tinha o gosto pela leitura. Uma vez que o leitor encontre percalços no processo de leitura, isso traz a desmotivação. Possivelmente, por esse fator, ele não apresentava esse interesse. Isso possivelmente seja recorrente em pessoas com TEA, algo que poderia inclusive ser aprofundado em outros estudos.

Algo que chama atenção a considerar a experiência enquanto professora do João no ensino médio é que desde o momento em que foi convidado a participar da pesquisa até hoje, o participante mudou bastante. Chegou à maioridade, ingressou em curso superior e amadureceu. Isso foi bastante positivo, pois demonstrou tanto ter desenvolvido suas habilidades de leitura como o interesse pela leitura. Dessa forma, entende-se que não só a intervenção aplicada nesta pesquisa pode tê-lo auxiliado, mas principalmente os novos desafios postos em sua trajetória acadêmica e pessoal. Assim, não cabe determinar que apenas esta pesquisa teve um resultado eficiente na sua formação como leitor. Inclusive, entende-se que o curto período de intervenção e as adversidades postas pela pandemia de covid-19 limitaram o estudo.

Nesse sentido, acredita-se que a escola tenha de proporcionar atividades às pessoas com TEA, inclusive explorando a leitura de acordo com os temas de

interesse dos estudantes e os diversos gêneros textuais, já que os indivíduos com autismo, comprovadamente, têm comprometimento quanto à socialização e à linguagem.

Quanto à primeira hipótese – de que o participante apresentaria mais dificuldades na leitura de textos que apresentem linguagem figurada (APA, 2014) e que necessitem de habilidades relacionadas à Teoria da Mente (TONELLI, 2011) –, João apresentou de fato mais dificuldades na leitura de textos contendo linguagem figurada (APA, 2014), os quais necessitam de habilidades relacionadas à Teoria da Mente (TONELLI, 2011). O percentual de acertos mais baixo ocorreu no teste *Strange Stories* em que se avalia a capacidade de atribuição de estados mentais. Tal hipótese foi confirmada com base em estudos anteriores (GOMES, 2015; GOMES; SOUZA, 2016; MILLAN; POSTALLI, 2019; PINHO, 2018), que já afirmavam que essa é uma dificuldade recorrente em pessoas com autismo, e com João não foi diferente.

Nesse mesmo sentido, em relação à segunda hipótese, João apresentou mais dificuldade em uma habilidade do que em outra das analisadas, como já mencionado, no *Strange Stories*. Nos três testes realizados, João conseguiu atingir um desempenho bastante satisfatório, inclusive na atividade em que se recorria ao uso do vocabulário, no caso do Cloze, e de memória de trabalho, como na leitura a partir da prova do PISA. A média estabelecida para considerá-lo apto nas habilidades era valor igual ou superior a 60%, e seu rendimento mais baixo foi 78%, indo na contramão dos resultados obtidos durante a vida escolar, conforme relatos dos professores. Reitera-se o fato de que o amadurecimento e as demais vivências o auxiliaram a estabelecer relações que o permitissem compreender e apreender os sentidos dos textos. É possível que o acompanhamento em curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior e o próprio ingresso na graduação em Química o tenham auxiliando no seu desenvolvimento enquanto leitor, em virtude da ampliação de seu repertório, além do próprio amadurecimento.

A terceira hipótese previa que as atividades de intervenção auxiliariam o aluno a percorrer os caminhos necessários para chegar à compreensão dos textos. Isso pôde ser observado durante a sessão em que se utilizaram as estratégias (APÊNDICE F), porém, cabe salientar que essas tarefas podem não se enquadrar para todos os indivíduos com autismo, já que o espectro se manifesta de formas diversas (APA, 2014). Entretanto, é importante ressaltar a fragilidade desta pesquisa

em virtude do tempo de intervenção. A atividade esclareceu alguns pontos e o auxiliou a compreender como as tirinhas apresentam humor e como se constrói a quebra de expectativa. Entender a estrutura e a finalidade dos gêneros textuais é bastante relevante para se perceber os sentidos e a própria função que os textos têm, contudo, as vivências e o repertório como leitor podem ter auxiliado significativamente.

E, finalmente, considerando a última hipótese, a de que as atividades de intervenção auxiliariam o aluno a percorrer os caminhos necessários para chegar à efetiva compreensão dos textos, o participante do estudo de caso apresentou progresso em compreensão leitora. João apresentou já no pré-teste um desempenho satisfatório, ou seja, atingiu a média em todas as testagens. De acordo com os resultados, comparando o pré-teste e pós-teste do *Strange Stories*, houve uma evolução de 12% no aproveitamento. De 78% de acertos, ele passou a alcançar 92%.

Sobre os testes, é importante mencionar que foram escolhidos conforme as habilidades já reconhecidas como frágeis em pesquisas prévias. Gomes ensina que

essas pessoas podem apresentar dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal e em brincar de faz de conta; em associar palavras ao seu significado; em compreender a língua falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos; em utilizar a fala com função comunicativa; e em generalizar a aprendizagem (GOMES, 2015, p. 35)

No teste Cloze, o participante obteve um aproveitamento de 86,96%, o resultado mais alto das três avaliações. Ele conseguiu com tranquilidade preencher as lacunas, respondeu, inclusive, de forma bastante rápida. Supunha-se que a tarefa que explorava a habilidade direcionada ao uso de vocabulário pudesse impor algum obstáculo, uma vez que, conforme Finatti (2009), os indivíduos com TEA, em relação à semântica, podem apresentar desde limitações de vocabulário até profundo conhecimento lexical a respeito de um tópico particular, não obstante sem usá-lo de maneira totalmente funcional.

Já no teste de Compreensão leitora baseado no PISA, seu aproveitamento foi de 80%. O jovem não apresentou muitas dificuldades. Respondeu às perguntas de

forma segura. Mais uma vez, atribui-se à melhora no desempenho, se comparado à fase escolar, ao seu amadurecimento e ingresso em curso superior em que o nível de complexidade dos textos e atividades aumenta significativamente.

Por outro lado, *Strange Stories*, apresentou certa insegurança. Enquanto nos outros testes a resolução ocorreu de forma mais rápida, aqui ele indicava respostas e, por vezes, repensava-as e solicitava que fossem modificadas. As primeiras histórias eram mais simples, nelas a quantidade de acertos foi maior. Houve equívocos mais expressivos nas últimas narrativas. De fato, atribuição de estados mentais é algo frágil nos indivíduos com autismo. Para Whitman, essas pessoas “têm dificuldade para entender sua própria mente, e a de outros” (2015, p. 112). Por esse motivo, o critério para aplicação da intervenção foi explorar quadrinhos, por exigirem previsibilidade e mentalização. É preciso desenvolver essas capacidades a fim de se compreender a quebra de expectativa na compreensão do humor.

Constatou-se que a aplicação da intervenção alcançou os resultados esperados, porém sem grande expressividade, pois o participante já teve um bom desempenho do pré-teste e o período em que se realizou a pesquisa foi curto. É necessário que se façam outros estudos ou até mesmo se replique este em outros grupos de pessoas com autismo a fim de que se proponham novas estratégias de intervenção que sejam utilizadas por professores em sala de aula. Dessa forma, pode-se desenvolver essas habilidades ao longo da formação escolar, durante os anos de Ensino Fundamental e Médio para auxiliar pessoas com autismo.

6 Considerações Finais

O objetivo geral deste estudo foi propor uma intervenção que tivesse sua eficiência verificada em pós-teste considerando as dificuldades de compreensão leitora identificadas em jovem com Transtorno do Espectro Autista em estudo de caso único.

Em relação à avaliação, o participante apresentou desempenho satisfatório em leitura. Comparando seu desempenho na vida escolar ao de hoje, percebeu-se uma evolução bastante significativa. E ouvindo os outros professores nas entrevistas, pude comprovar, ao traçar um perfil de João, que a leitura não era uma dificuldade apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em outras áreas do conhecimento também. Isso foi verificado também no discurso dos pais.

Compreendeu-se que, em virtude do desempenho e do nível de compreensão hoje apresentado por João, uma sessão de intervenção pôde esclarecer alguns pontos específicos que comprometem o desempenho em leitura relacionados ao entedimento das possíveis ações do outro – estados mentais. Entretanto, entendo que mais tempo de intervenção poderia ser necessário para muitos outros indivíduos com TEA, em especial que estejam ainda cursando não só o Ensino Médio, mas também o Ensino Fundamental. É importante que os professores ensinem os alunos com autismo a compreenderem não só o que está dito nos textos, mas as intenções e ações dos interlocutores.

Ressalta-se, dessa forma, que a Atividade 4 (APÊNDICE F), de previsibilidade, e as suas adaptações, além de outras de venham com finalidade semelhante, possam contribuir no desenvolvimento da compreensão leitora em alunos com autismo, assim como sem o transtorno, uma vez que tratam de ToM (TONELLI, 2011). Porém, essa intervenção pode não ser eficiente a todos os indivíduos com TEA, já que o espectro apresenta diversas nuances a considerar.

Além disso, é importante salientar que se faz necessária a aplicação contínua de estratégias de leitura para que se possam trazer à tona os discursos vinculados à contextualização e ao comportamento das personagens. Não basta realizar a tarefa apenas uma vez, a repetição viabiliza entender melhor os discursos e as ações dos interlocutores de modo a desenvolver a compreensão leitora de forma mais eficiente. Assim, acredita-se que se este mesmo participante tivesse sido exposto a mais atividades e a um tempo maior de intervenção, poderia apresentar

um progresso a ser considerado mais significativo.

Logo, como fragilidade da pesquisa, a intervenção está limitada ao desempenho de um só participante no pré-teste em virtude de ser um estudo de caso único. Se houvesse outros participantes, seria possível analisar dificuldades recorrentes em jovens com TEA. Isso quer dizer que habilidades de leitura presentes nos Testes Cloze e Compreensão Leitora baseada no PISA 2018 não foram aprofundadas e não tiveram intervenções que viabilizassem estratégias as quais possam ser discutidas e aplicadas em sala de aula. Reforço, assim, que aqui temos um estudo de caso único e “precisamos lembrar que esse método é utilizado para a investigação de uma instância particular e não busca a generalização para outros contextos”. (PAIVA, 2019, p. 71).

Reitera-se, então, que as fragilidades encontradas na habilidade analisada bem como a intervenção e os resultados podem não se aplicar a outros adolescentes com TEA. É sabido que nenhum indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista é igual ao outro. Outros estudos que aprofundem a ToM em outros gêneros textuais, considerem pessoas com diferentes níveis de autismo, tenham como participantes estudantes do ensino fundamental II, início de ensino médio e de ensino superior podem ser relevantes. É fundamental, pois, que pesquisas dessa natureza sigam sendo realizadas de modo a ampliar a discussão, tão urgente e importante. Sugere-se um estudo com mais participantes e com outros gêneros textuais, principalmente os que recorrem à ToM, como os de tipologia narrativa. Assim, será possível propor novas estratégias e testar outras habilidades a fim de promover o desenvolvimento dos indivíduos com TEA quanto à capacidade de compreender os textos e, até mesmo, de interagir no seu dia a dia.

Referências

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BADDELEY, A. O que é memória? In: BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. **Memória**. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011a, p. 13-30.

BADDELEY, A. Memória de Trabalho. In: BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. **Memória**. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011b, p. 54-82.

BAILEY, A. et al. Autism as a strongly genetic disorder evidence from a british twin Study. **Psychological Medicine**, v. 25, n. 1, p. 63–77, 1995.

BARON-COHEN, S. Does Autism Occur More Often in Families of Physicists, Engineers, and Mathematicians? **Autism**, v. 2, n. 3, p. 296–301, 1998.

BARON-COHEN, S. et. al. The autism-spectrum quotient (AQ): evidence for Asperger syndrome/highfunctioning autism, males and females, scientists and mathematicians. **J Autism Devel Disord**, 2001; 31:5–17.

BISPO, R. O. Teste Cloze: ferramenta de compreensão leitora experiência no ensino fundamental. **Saberes docentes em ação**, v. 2, n. 1, p.195–210, 2016.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975.

BRASIL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial**, p. 1–4, 2008.

BRASIL Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.764. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Criança com Deficiência)** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do novo Ensino Médio**. Brasília, Distrito Federal, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília, Distrito Federal, 2015.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–22, 2020.

COELHO, C. A Teoria da Mente e a Perturbação do Espectro do Autismo. **Psicologia.pt: O Portal dos Psicólogos**. ISSN 1646-6977. Portugal: Psicoglobal, Lda, 2016.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, e33314, 2017.

DALMAZ, C.; NETTO, A. A memória. **Ciência e Cultura**, v. 56, p. 30–31, 2004.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. / Stanislas Dehaene; tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135–168, 2013.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. / Paul Ekman; tradução Carlos Szlak. — São Paulo: Lua de Papel, 2011.

EMMEL, M. L.G. Deficiência mental. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002. P. 141-153.

FERNANDES, E. DE S. O. **Avaliação cognitiva de crianças com TEA**: Teoria da mente, coerência central e compreensão de linguagem verbal. Campinas: USF, 2018.

FERNANDES, F. D. M. *et al.* Reading in Autism Spectrum Disorders: A Literature Review. **Folia Phoniatica et Logopaedica**. v. 67, ed. 4, p. 169 – 177, 2016.

FINATTI, C. **Contato ocular e maturidade simbólica em crianças autistas [em linha]**. São Paulo: Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa, 2009.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 1, p. 61–78, 2016.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, C. G. S.; DE SOUZA, D. DAS G. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 233–252, 2016.

GUEDES, P. C.; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JAMES, I. M. Singular scientists. **Journal of the Royal Society of Medicine**, v. 96, n. 1, p. 36–39, 2003.

JOU, G. I. DE; SPERB, T. M. Teoria da Mente: diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 287–306, 1999.

LEFFA, V.. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. (org.) **Pesquisa em linguística aplicada**: teorias e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 5 - 30.

MARTINS, L. B. *et al.* Dez Anos de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Municipais, na cidade de Ribeirão Preto: Discutindo o Acesso, a Permanência e a Formação do Educador. Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. **IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores** – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. 2007, p.109-120.

MILLAN, A. E.; POSTALLI, L. M. M. Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 131–151, 2019.

MORAIS, J. **Criar leitores** - para professores e educadores. Barueri: Minha editora,

2013.

MORAIS, J. Os caminhos da Literacia. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 1, p. 01-14, 2020.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Psicolinguística e Leitura. In. **Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução**. MAIA, M. (org.). São Paulo: Contexto, 2015, p. 129 – 141.

NUNES, D. R. P; WALTER, E C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, 2016.

OCDE. **PISA 2018 - Matriz de Letramento e Leitura** – versão preliminar, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PINHO, M. C. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. Pelotas: UFPel, 2018.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Premack and Woodruff: Chimpanzee theory of mind. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 4, n. May, p. 515–526, 1978.

RAPOSO, C. C. S.; FREIRE, Carlos H. R.; LACERDA, A. M. O cérebro autista e suas relações com os neurônios espelho. In: **HumanAE: Questões controversas do mundo contemporâneo**, n. 9, v.2, 2015.

RODRIGUES, V.; NASCIMENTO, S.; MAIA, L. Transtorno do espectro autista: Síndrome de Savant. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa , v. 21, n. 2, p. 387-394, Ago. 2020 .

SANTOS, A. A. A., *et al.* O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002 .

SANTOS, J. P. DA C. DOS; VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 314–340, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de.. **Curso de Linguística Geral**. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 27 dez. 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013.

SILVA, G. L. da; *et al.* Dificuldades pedagógicas de professores de alunos com TEA: Mapeamento e intervenção. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Campinas: Galoá, 2019.

SILVA, S. P. N.; WALTER, C. C. DE F.; NUNES, L. R. D'O. DE P. Avaliação dos efeitos de um Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. Santa Maria, p. 1–22, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, A. C. DE; FRANZEN, B. A.; SCHLICHTING, T. D. S. Método na pesquisa psicolinguística sobre leitura: técnicas de coleta de dados. **Fórum Linguístico**, v. 16, n. 2, p. 3849–3860, 2019.

TONELLI, H. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 126–134, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

VELLOSO, R. DE L. Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com aplicação do teste Strange Stories traduzido e adaptado para a língua portuguesa. **Universidade Presbiteriana Mackenzie**, p. 111, 2012.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Aspectos metodológicos e éticos de uma pesquisa sobre mudança de atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 299-320, Set./Dez. 2017

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: Integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 29–37, 2006.

WHITMAN, T. L.; **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. / Robert K. Yin; tradução: Cristhian Matheus Herrera. - 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante com TEA



UFPEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Participante com TEA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Pesquisa: A compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cássia Almeida dos Santos – Mestranda - UFPel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Você está sendo convidado a participar da pesquisa A COMPREENSÃO LEITORA EM JOVEM COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO, aplicada pela mestranda Cássia Almeida dos Santos.

Queremos saber em quais habilidades de leitura jovens com TEA apresentam maiores dificuldades. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita de forma online, de modo que a realização das atividades será acompanhada de forma síncrona pela pesquisadora. Estas atividades serão tarefas de compreensão leitora para saber se você possui alguma dificuldade e possamos pensar em formas de ajudá-lo nessas dificuldades. A ajuda ocorrerá por meio de uma intervenção, que ocorrerá como uma aula, em que a pesquisadora realizará atividades que o oriente a ler os textos. Também haverá uma entrevista online. Você responderá a perguntas sobre as suas práticas de leitura.

A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento na resolução de tarefas com possíveis reações impulsivas em virtude das alterações nas funções executivas. Caso isso aconteça, você pode interromper a participação

ou solicitar adiamento, sem que isso lhe traga problema algum. Também pode entrar em contato em algum dos telefones informados neste termo de consentimento.

A participação neste estudo poderá beneficiá-lo desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida. Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com a pesquisadora Cássia Almeida dos Santos, no telefone (53)981255538. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: cassiaalmeida0206@gmail.com.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Medicina (FAMED), da UFPel, que aprovou eticamente este projeto de pesquisa pelo telefone (53) 3921 – 1178 ou pelo endereço Av. Duque de Caxias, 250 – Fragata, Pelotas/RS.

Não daremos a estranhos as informações que você vai nos fornecer. Os resultados da pesquisa serão publicados em revistas que não mostram o nome das pessoas que participaram. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador. É importante esclarecer que a entrevista, e apenas ela, será gravada para que seja feita a transcrição das respostas, porém ela ficará apenas à disposição da pesquisadora, não sendo divulgada a terceiros.

Este projeto será avaliado por um comitê de ética em pesquisa para dizer se ele pode ou não ser realizado. Ele só será realizado se este comitê aprovar. Você pode tirar as suas dúvidas sobre o quanto os procedimentos da pesquisa são apropriados com este comitê que vai aprovar a pesquisa.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Assine este termo de consentimento somente quando tiver a

oportunidade de fazer perguntas e tiver recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar com a participação neste estudo, **será necessário que você rubrique todas as páginas, assine e coloque a data neste termo de consentimento**. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais eu serei submetido, dos possíveis danos ou riscos e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade de participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante e/ou ao seu responsável. Na minha opinião e na opinião do participante e do responsável, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____/_____/_____

Assinatura da pesquisadora
CÁSSIA ALMEIDA DOS SANTOS

Assinatura do orientador
BERNARDO KOLLING LIMBERGER

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participantes Adultos (Pais e Professores)



UFPEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Participantes Adultos (Pais e Professores)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Pesquisa: A compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cássia Almeida dos Santos – Mestranda - UFPel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Eu, Cássia Almeida dos Santos, pesquisadora do estudo ***A compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso***, sob orientação do Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger, do Centro de Letras e Comunicação – UFPel, e sob coorientação da Prof.^a Dr.^a Sígla Pimentel Höher Camargo, da Faculdade de Educação – UFPel, convido você a participar, como voluntário, deste estudo.

Esta pesquisa pretende identificar as dificuldades apresentadas por adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) relacionadas à compreensão leitora e propor uma intervenção que possivelmente seja aplicada como ferramenta de ensino. Para descobrir isso, os responsáveis pelo participante e alguns professores que o acompanharam no Ensino Médio também estão sendo convidados a participar desta pesquisa.

Caso você concorde, você participará de uma entrevista sobre hábitos, interesses e práticas de leitura relacionadas ao participante do estudo de caso. A participação no estudo apresenta riscos mínimos a você, que consistem, apenas, em um possível constrangimento ao responder às perguntas da entrevista. É importante salientar que elas poderão ser ou não respondidas na sua totalidade. A sua participação é voluntária, e pode haver desistência em qualquer momento, sem que isso lhe prejudique de modo algum.

Os benefícios da sua participação têm relação com o aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades de leitura do participante, desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida. Você terá a possibilidade de refletir e aprender, a partir da devolutiva, sobre intervenções que auxiliem no desenvolvimento de práticas de leitura aplicadas a pessoas com TEA. Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema.

Durante todo o período da pesquisa, você pode esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com a pesquisadora Cássia Almeida dos Santos, no telefone (53)981255538. Para dúvidas mais gerais sobre o agendamento e que não tenham urgência, você pode entrar em contato por e-mail: cassiaalmeida0206@gmail.com.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Medicina (FAMED), da UFPel, que aprovou eticamente este projeto de pesquisa pelo telefone (53) 3921 – 1178 ou pelo endereço Av. Duque de Caxias, 250 – Fragata, Pelotas/RS.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em congresso ou publicações científicas, você nunca será identificado, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O seu nome não será utilizado e divulgado; apenas códigos, como letras e números serão usados para identificar os dados. Por ocorrer de forma virtual, a entrevista será gravada, mas não divulgada, ficando à disposição apenas da pesquisadora. Isso ocorrerá apenas para transcrição das respostas, sendo assegurado o caráter confidencial.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, **será necessário que você rubrique todas as páginas, assine e coloque a data neste termo de consentimento**. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma fica com você, e outra fica com o pesquisador.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora
CÁSSIA ALMEIDA DOS SANTOS

Assinatura do orientador
BERNARDO KOLLING LIMBERGER

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Participante



UFPEL



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PARTICIPANTE UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Pesquisa: A compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cássia Almeida dos Santos – Mestranda - UFPel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Eixos:

1. Interesse em leitura
2. Assuntos de interesse
3. Compreensão/Desempenho
4. Maiores dificuldades

Perguntas:

- A) Como é a tua relação com as pessoas que moram contigo?
- B) O que tu gostas de fazer no tempo livre? E o que mais gostas de fazer? Por que essa atividade te atrai?
- C) De maneira geral, quais assuntos mais te interessam? Buscas ler algo sobre esses assuntos?
- D) O que te motiva a ler, algum momento específico, prazer, necessidade? Comente.
- E) Cita algum livro que leste e de que tenhas gostado. Conta um pouco sobre ele.
- F) Quando precisas estudar ou fazer uma pesquisa, qual(is) recursos utilizas (por exemplo: livros, artigos, vídeos)?
- G) Na escola, ao longo dos anos e nos mais diferentes componentes curriculares, como eram as atividades de leitura?
- H) Como te sentes ao ler um texto?
- I) Quais são as maiores dificuldades que encontras?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Pais



UFPEL



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Pesquisa: A compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cássia Almeida dos Santos – Mestranda - UFPel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Eixos:

1. Interesse em leitura
2. Assuntos de interesse
3. Compreensão/Desempenho
4. Maiores dificuldades

Perguntas:

- A) Como ele interage com os membros da família?
- B) Como é o comportamento de *João* em casa?
- C) O que *João* gosta de fazer no tempo livre?
- D) Sobre quais assuntos ele costuma conversar?
- E) O *João* lê com frequência? Por quais motivos ele pratica essa atividade?
- F) *João* foi estimulado a ler pela família/escola?
- G) O *João* tem autonomia ou precisa de ajuda para compreender os textos?
- H) De acordo com sua percepção, como ele se sente ao ler um texto?
- I) Quais são as maiores dificuldades?
- J) Quais assuntos mais interessam o *João*?
- K) Ele já recebeu algum acompanhamento que desenvolvesse alguma estratégia de leitura

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Professores



UFPEL



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Pesquisa: A compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cássia Almeida dos Santos – Mestranda - UFPel

ORIENTADOR: Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger

Eixos:

1. Interesse em leitura
2. Assuntos de interesse
3. Compreensão/Desempenho
4. Maiores dificuldades

Perguntas:

- A) Qual é a disciplina que ministra?
- B) Durante quanto tempo, foste professor do *João*?
- C) Quais os principais interesses do aluno?
- D) De que forma *João* demonstrava interesse pelas atividades de seu componente curricular?
- E) Como era a participação do aluno em aula?
- F) Ele compreendia os enunciados das tarefas e os textos abordados na disciplina? Era necessário ajudá-lo? Como acontecia essa ajuda?
- G) O *João* fazia atividades adaptadas nas tuas aulas e avaliações? Como era o desempenho?
- H) Quais são as maiores dificuldades percebidas?
- I) Quais eram os principais desafios no trabalho com o *João*?
- J) Comente sobre o comportamento e o rendimento de João nas aulas de forma geral.

Apêndice F – Intervenção de Leitura

Atividade 1 – Sete Emoções Universais

a) Observa as imagens e identifica as emoções a partir das expressões faciais.



Disponível em <<http://cicem.com.br/7-emocoes-basicas-universais/>>. Acesso em: 19 set. 2022.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Respostas



Disponível em <<http://cicem.com.br/7-emocoes-basicas-universais/>>. Acesso em: 19 set. 2022.

1. neutro
2. raiva
3. desprezo
4. nojo
5. medo
6. alegria
7. tristeza
8. surpresa

Atividade 2 – Expressões Idiomáticas (sentido conotativo)

a) Indica as expressões que reconheces e explica o significado.

A)



B)



C)



D)



E)



F)



G)



H)



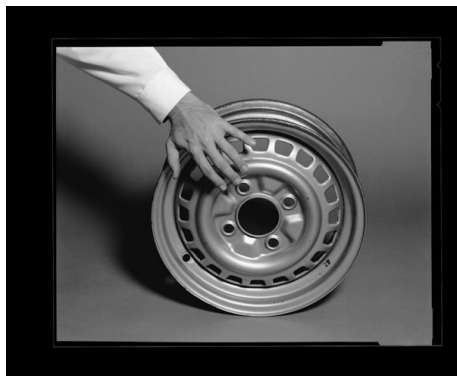
I)



J)



L)



M)



N)



Imagens disponíveis em: <https://www.reab.me/expressoesidiomaticas/>. Acesso em: 19 set. 2022.

Atividade 3 – Interpretação de Tirinhas considerando a Teoria da Mente

a) Lê as tirinhas e conversa com a professora sobre o que identificaste como humor. Usa as questões norteadoras como auxílio, se necessário.

Texto 1



Disponível em <<http://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2019/05/nova-tirinha-do-personagem-autista.html>>. Acesso em: 19 set. 2022.

Questões Norteadoras

- André compreendeu o que Cebolinha disse no 3º quadrinho. Explique.
- O que significa a expressão “vai num pé e volta no outro”?

Texto 2



Disponível em: <<https://www.alienado.net/fotos/2011/02/Tirinha-Helga-e-Hagar-ironia.jpg>>

Acesso em: 19 set. 2022.

Questões Norteadoras

- O que Helga está dizendo é verdade? Ela realmente quer Hagar fique sentado?
- Por que ela disse isso?
- Hagar entendeu o que Helga disse?

Texto 3



Disponível em: <https://skepticalcalvin.wordpress.com/>. Acesso em 19 set. 2022.

Questões Norteadoras

- Nos dois primeiros quadrinhos, Calvin demonstra medo ou coragem? Explique.
- Por que Calvin e Haroldo usam a palavra “mamãe” no último quadrinho?
- Qual motivo de se repetir os grafemas “a” e “e” em “mamãe” no último quadrinho?

Texto 4



Disponível em:

<<http://www.tudodesenhos.com/uploads/images/61/tirinha-da-monica-e-do-cebolinha.gif>>

Acesso em: 19 set. 2022.

Questões Norteadoras

- A expressão facial de Cebolinha expressa que tipo de emoção?
- Quando Cebolinha diz “Adivinha”, ele está propondo à Mônica que ela realmente faça uma adivinhação sobre algo? Explique.

Atividade 4 – Previsibilidade e Quebra de Expectativa em Tirinhas

- Lê as tirinhas e indica qual seria a atitude previsível na sequência das tirinhas.

Texto 1

Qual seria a razão esperada para Cascão levantar a mão?



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6332

Disponível em: <https://www.tudodesenhos.com/d/tirinha-da-magali-e-cascao>. Acesso em: 19 set. 2022.

Texto 2

Qual seria o tipo de livro que se espera que mãe da Magali esteja lendo?





Maurício de Sousa. Disponível em aliteranda.files.wordpress.com.

Acesso em: 19 set. 2022.

Texto 3

O que deverá acontecer com quem ganhar a briga?





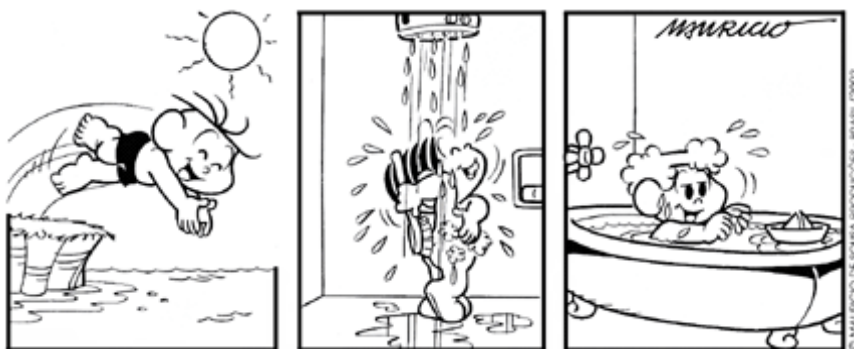
Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

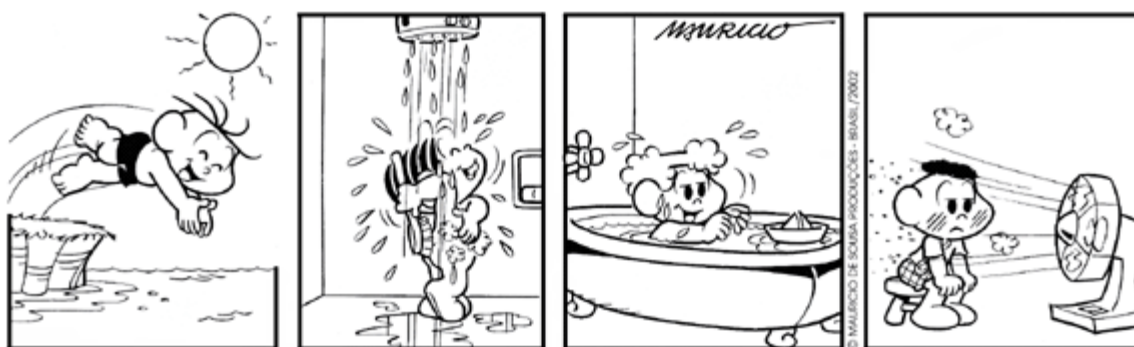
6150

Disponível em <http://tirinhastdm.blogspot.com/>. Acesso em: 19 set. 2022.

Texto 4

O que se repete nos três quadrinhos? O que espera-se que uma quarta personagem esteja fazendo?





Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7024

Disponível em <http://tirinhastdm.blogspot.com/>. Acesso em: 19 set. 2022.

Atividade 5 - Teoria da Mente

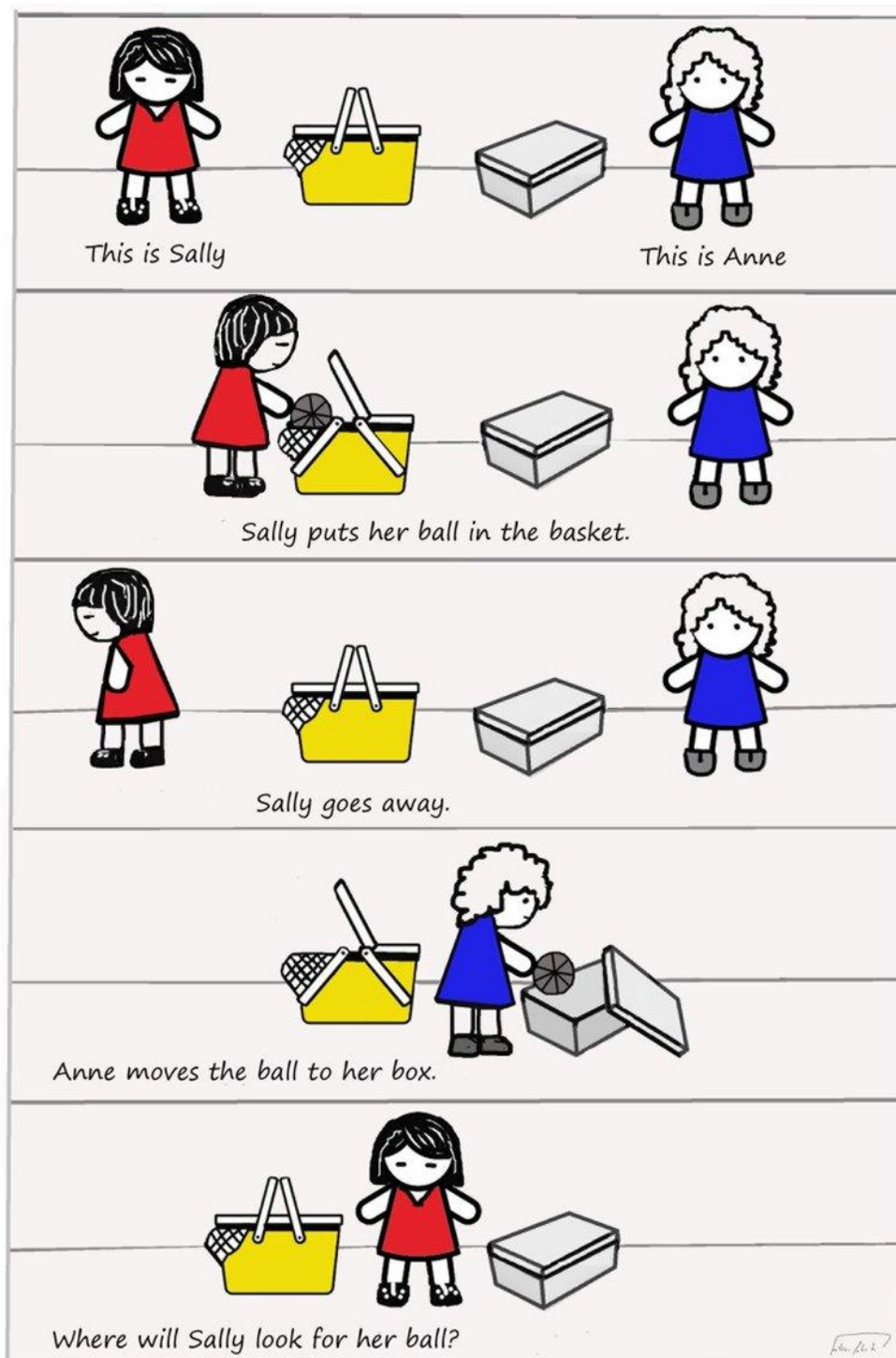
TESTE SALLY E ANNE

Imagine o seguinte: em uma sala, há duas meninas, Sally e Anne. A Sally tem um cesto e a Anne tem uma caixa, e perto delas há uma bola. Sally pega a bola, coloca em seu cesto e, logo em seguida, sai da sala. Enquanto Sally está fora, Anne tira a bola do cesto e coloca em sua caixa.

A questão é: quando Sally volta, onde ela vai procurar a bola?

Disponível em: < <http://institutodepsiquiatriapr.com.br/teoria-da-mente-e-autismo-qual-a-relacao/>>.

Acesso em: 19 set. 2022.



Disponível em https://www.researchgate.net/figure/The-Yoni-test_fig4_320836746. Acesso em:

Acesso em: 19 set. 2022.

Anexos

ANEXO A – Treinamento: Teste Cloze

Preencha as lacunas com as palavras que complementam adequadamente a sequência narrativa.

Estrelas-do-mar

Era uma vez um escritor que (1) _____ numa tranquila praia, junto de uma (2) _____ de pescadores. Todas as manhãs, ele (3) _____ à beira do mar se (4) _____, e à tarde ficava em casa escrevendo (5) _____ caminhando na praia, ele (6) um vulto que parecia dançar (7) _____, ele reparou que se tratava (8) _____ jovem que recolhia estrelas-do-mar da (9) _____ para, uma a uma, jogá-la novamente de (10) _____ ao oceano. “Por que está fazendo isso?”, (11) _____ o escritor. “Você não vê?!” , explicou o (12) _____. “A maré está baixa e o (13) _____ está brilhando. Elas irão secar e (14) _____ se ficarem aqui na areia”. O (15) _____ espantou-se e disse: “– Meu jovem, existem (16) _____ de quilômetros de praia por este (17) _____ e centenas de ilhares de (18) _____ espalhadas ao longo da orla marítima. Que (19) _____ faz? Você joga umas poucas de (20) _____ ao oceano, mas a maioria (21) _____ perecer de qualquer forma”.

O jovem (22) _____ mais uma estrela na praia (23) _____ de volta ao oceano e disse (24) _____ ao escritor: “Para essa aqui eu (25) _____ a diferença”.

Naquela noite, o escritor não conseguia (26) _____, sequer dormir. Pela manhã, voltou à (27) _____, procurou o jovem, uniu-se a eles e, juntos (28) _____ começaram a jogar estrelas-do-mar de (29) _____ ao oceano.

Sejamos, pois, mais um dos que (30) _____ fazer do mundo um lugar melhor. (31) _____ a diferença.

ANEXO B – Treinamento: Teste de Leitura (adaptado) – PISA (OCDE)**TEXTO****PICHAÇÃO**

As duas cartas abaixo foram extraídas da Internet. Consulte-as para responder às perguntas que se seguem.

Estou fervendo de raiva pois o muro da escola foi limpo e repintado pela quarta vez por causa de pichação. A criatividade é admirável, mas as pessoas deveriam encontrar meios de se expressar que não imponham custos suplementares à sociedade.

Porque denegrir a reputação dos jovens pichando onde é proibido? Os artistas profissionais não penduram seus quadros nas ruas, não é? Em vez disso, eles buscam financiamento e ganham fama através de exposições legais.

Na minha opinião, os prédios, as cercas e os bancos dos parques são obras de arte pôr si mesmos. É realmente lamentável estragar essa arquitetura com pichações e, ainda por cima, o método usado destrói a camada de ozônio. De fato, não consigo entender porque esses artistas criminosos dão-se ao trabalho, já que sua “obra de arte” é eliminada de nossas vistas repetidamente.

HELGA

Gosto não se discute. A sociedade está saturada de comunicação e propaganda. Logotipos de empresas, nomes de lojas. Cartazes grandes que invadem as laterais das ruas. Isso é aceitável? Sim, na maior parte. Pichação é aceitável?

Algumas pessoas dizem que sim, outras dizem que não.

Quem paga o preço da pichação? Quem paga, no final das contas, o custo da propaganda? Exato. O consumidor. As pessoas que colocaram os —outdoorsll pediram sua permissão? Não. Então, os pichadores deveriam fazê-lo? Não se trata simplesmente de uma questão de comunicação – seu próprio nome, os nomes das gangues e grandes obras na rua?

Pense nas roupas listradas e axadrezadas que apareceram nas lojas há alguns anos. E nos trajes de esqui. Os padrões e cores foram roubados diretamente

das paredes de concreto enfeitadas. É interessante que esses padrões e cores sejam aceitos e admirados, enquanto a pichação seja considerada como abominável.

São tempos difíceis para a arte.

Sofia

PICHAÇÃO – QUESTÃO 1

O objetivo de cada uma dessas cartas é o de

- A. explicar o que é pichação.
- B. apresentar uma opinião sobre pichação.
- C. demonstrar a popularidade da pichação.
- D. informar às pessoas o quanto se gasta para remover a pichação.

PICHAÇÃO – CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO: CG: reconhecer o objetivo do texto

Resposta: apresentar uma opinião sobre pichação

Disponível em
<https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf>. Acesso em
12 ago. 2021.

**ANEXO C – Treinamento: *Strange Stories* (Histórias Estranhas)
(VELLOSO, 2012)**

TESTE SALLY E ANNE

Imagine o seguinte: em uma sala, há duas meninas, Sally e Anne. A Sally tem um cesto e a Anne tem uma caixa, e perto delas há uma bola. Sally pega a bola, coloca em seu cesto e, logo em seguida, sai da sala. Enquanto Sally está fora, Anne tira a bola do cesto e coloca em sua caixa.

A questão é: quando Sally volta, onde ela vai procurar a bola?

FONTE: <http://institutodepsiquiatriapr.com.br/teoria-da-mente-e-autismo-qual-a-relacao/>

ANEXO D – Teste Cloze

Preencha as lacunas com as palavras que complementam adequadamente a sequência narrativa.

A BARATA

Magricela como Olívia Palito, mulher do Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Era antipática e ranzinza. Usava óculos de lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno a outro.

A aula (1) **de** religião não contava ponto nem influía (2) **na** nossa média, mas a diretora nos (3) **obrigava** a frequentar.

Um dia apareceu uma (4) **barata** na sala de aula. Descobrimos então (5) **que** Dona Risoleta tinha horror (6) **a** baratas: soltou um grito, apontou a (7) **bichinha** com o dedo trêmulo e subiu (8) **na** cadeira, pedindo que matássemos. Era uma (9) **barata** grande, daquelas cascudas.

A classe inteira (10) **se** mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: (11) **empurrões**, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos (12) **querendo** atingi-la primeiro. E a coitada, (13) **feito** barata tonta, escapando por entre nossas (14) **fortes** patadas no chão. Até que, de (15) **repente**, tive a sorte de dar com (16) **ela** passando a correr entre meus pés - e (17) **esmigalhei**-a em uma pisada só.

Fui aclamado como (18) **herói**, vejam só: herói por ter matado (19) **uma** barata. Até Dona Risoleta me agradeceu (21) **trêmula**, descendo da cadeira e me dando (21) **um** beijo na testa. Esse beijo a (22) **turma** não me perdoou, durante muito tempo (23) **fui** vítima da maior gozação: diziam que (24) **Dona** Risoleta estava querendo me namorar.

Deste (25) **episódio** nasceu uma brincadeira que passamos a (26) **fazer** em toda aula de religião, duas (27) **vezes** por semana. Alguém trazia uma barata (28) **viva** dentro de uma caixa de fósforos vazia, para soltar na sala de aula (29) **entre** as carteiras, até que um aluno (30) **denunciasse** a sua presença. Quando não era a (31) **Dona** Risoleta que soltava um gritinho:

- Minha nossa! Uma barata!(...)

Um dia ela foi reclamar providências da (32) **diretora**, dizendo que o prédio era velho, que (33) **estava** precisando de uma limpeza em regra, (34) **vivia** cheio de baratas. Naquele tempo não (35) **havia** dedetização, de modo que a diretora (36)

não tomou providência nenhuma, nunca tinha visto (37) barata na escola. Aquilo eram fricotes de (38) Dona Risoleta.

E a coisa ficou por (39) isso mesmo, de vez em quando aparecendo (40) uma baratinha, para alegrar a aula de (41) religião. Houve uma que subiu pela perna

(42) da professora e foi se esconder debaixo (43) da sua saia. A mulher deu um (44) pulo de três metros de altura se (45) sacudindo toda, aos berros, como se estivesse louca, por pouco não se (46) atirou pela janela.

SABINO, Fernando. Do livro *O Menino no espelho*. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, s.d. p.112-5. 1992 (adaptado)

Retirado de Bispo (2016)

ANEXO E - Teste – Leitura (PISA, 2018 adaptado)

PARTE 1

Em alguns locais, como nos Estados Unidos, o consumo de leite de vaca é algo comum.

Imagine que três estudantes, Anna, Christopher e Sam, estão em uma lanchonete nos Estados Unidos. Na vitrine, o proprietário colocou um cartaz com o anúncio: "A partir de 5 de abril, não serviremos mais leite de vaca. Substituiremos por um substituto de leite de soja".

Anna, Christopher e Sam se perguntam o porquê de a lanchonete parar de servir leite de vaca. Então, Anna faz uma pesquisa na *Internet* em seu *smartphone* por "leite de vaca". Eles leem o primeiro resultado e discutem.



LATICÍNIOS DA FAZENDA PARA O MERCADO

Sobre nós
Produtos
Informações nutricionais

Valores nutricionais do leite: *inúmeros benefícios!*

Os produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* contêm nutrientes-chave: cálcio, proteínas, vitamina D, vitamina B12, riboflavina e potássio. Essas vitaminas e esses minerais fazem dos produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* elementos importantes para uma alimentação saudável. O consumo dos produtos da *Laticínios da fazenda para o mercado* todos os dias é uma excelente maneira de assegurar que seu corpo tenha as vitaminas e os minerais necessários.

O consumo de produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* favorece a perda de peso e auxilia a manter um peso saudável. O leite fortalece os ossos e aumenta sua densidade. E também melhora a saúde cardiovascular e ajuda a prevenir o câncer. Um copo de leite contém inúmeras vitaminas e minerais, que trazem vários benefícios para a saúde.

De acordo com o Dr. Bill Sears, professor adjunto de Pediatria da Universidade da Califórnia em Irvine, o leite contém muitos nutrientes importantes em um único alimento. A Associação Internacional de Alimentos Lácteos (AIAL) confirma essa ideia. Na verdade, a AIAL admite que diversos profissionais e grandes grupos do setor da saúde também concordariam.

O leite contém um conjunto completo de nove nutrientes essenciais. Além de ser uma fonte excelente de cálcio e vitamina D, é também uma boa fonte de vitamina A, proteínas e potássio. Por isso, os laticínios são recomendados pelos médicos. O papel dos laticínios numa dieta saudável já foi reconhecido há muito tempo pela comunidade de nutricionistas e de cientistas, como a Fundação Nacional de Osteoporose, o Ministério da Saúde, os Institutos Nacionais de Saúde, o Conselho de Assuntos Científicos da Associação Americana de Medicina e muitas outras importantes organizações de saúde.

Associação Internacional de Alimentos Lácteos, 27 de setembro de 2007

Consulte o texto “Laticínios da fazenda para o mercado” e responda às questões.

Questão 1

Segundo a AIAL, com quais das informações abaixo os principais profissionais e organizações do setor da saúde concordam?

- A) O consumo de leite e de laticínios leva à obesidade.
- B) O leite é uma boa fonte de vitaminas e de minerais essenciais.
- C) O leite contém mais vitaminas do que minerais.
- D) O consumo de leite é uma das principais causas de osteoporose.

Questão 2

Qual é a principal finalidade deste texto?

- A) Argumentar que os laticínios favorecem a perda de peso.
- B) Comparar os produtos da *Laticínios da fazenda para o mercado* a outros laticínios.
- C) Informar o público sobre os riscos associados a doenças cardíacas.
- D) Promover o consumo dos produtos da *Laticínios da fazenda para o mercado*.

Anna, Christopher e Sam conversam sobre a decisão do proprietário da lanchonete de parar de vender leite de vaca. Sam diz: "Quem sabe o leite de vaca tenha ficado muito caro". Christopher olha no seu *smartphone* e diz: "Pode ser, mas também fiz uma busca na *Internet* sobre leite de vaca. Vou enviar para vocês uma mensagem com o *link* de um artigo mais recente que talvez tenha uma explicação".

Anna e Sam abrem o *link* que Christopher enviou e leem o artigo "Diga não ao leite de vaca!"

ARTIGOS DE SAÚDE HOJE

DIGA NÃO AO LEITE DE VACA!



Por Dr. R. Garza, jornalista da área de saúde

O leite de vaca tem um grande papel na vida de muitas pessoas nos Estados Unidos. Os bebês tomam leite de vaca nas mamadeiras. As crianças comem cereais embebidos em leite de vaca. Até mesmo os adultos gostam de um copo de leite gelado de vez em quando. Sim, o leite de vaca tem um papel muito importante na alimentação humana em muitos lugares ao redor do mundo. Todavia, cada vez mais pesquisas têm sugerido que o leite não "faz bem ao corpo", como afirma um popular *slogan* publicitário norte-americano.

O Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, o Conselho Americano de Laticínios, a Dairy Management, Inc. e outras organizações têm trabalhado muito, ao longo dos anos, em defesa do leite. Eles incentivam os adultos a beberem pelo menos três copos de leite por dia. Contudo, diversos estudos realizados nos últimos dez anos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos, bem como outros efeitos benéficos do leite para a saúde. Os resultados podem ser surpreendentes.

Um dos estudos mais recentes e mais importantes sobre os efeitos do consumo de leite foi publicado na edição de outubro de 2014 da *British Medical Journal* (Revista Britânica de Medicina). As descobertas desse estudo levaram a fortes afirmações sobre o consumo de leite. Nesse estudo, mais de 100.000 pessoas da Suécia foram acompanhadas por períodos de 20 a 30 anos. Os pesquisadores constataram que as mulheres que ingeriam leite sofriam mais fraturas ósseas. Além disso, tanto homens quanto mulheres que tomavam leite eram mais propensos a sofrer de doenças cardíacas e de câncer. Esses resultados assustadores são similares às descobertas de outros estudos.

O Comitê dos Médicos pela Medicina Responsável - CMMR (Physicians Committee for Responsible Medicine, PCRM) se pronunciou sobre alguns problemas de saúde relacionados ao consumo de leite. O comitê afirma que o leite e os laticínios "têm pouco ou nenhum efeito benéfico para os ossos". O CMMR vai além e descreve alguns problemas específicos associados ao leite:

"As proteínas do leite, o açúcar do leite, as gorduras e a gordura saturada nos laticínios representam riscos para a saúde das crianças e contribuem para o desenvolvimento da obesidade, do diabetes e de doenças cardíacas."

Essas são afirmações graves e outros estudos são necessários para confirmar essas descobertas. Porém, cada vez mais dados indicam que o consumo de leite pode ser menos benéfico para a saúde do que pensamos. Se tais afirmações se tornarem fatos inquestionáveis, talvez seja a hora de simplesmente dizer "não" ao leite de vaca.

Consulte o texto “Diga não ao leite de vaca” e responda às questões.

Questão 3

As afirmativas a seguir poderiam representar o objetivo do Dr. Garza ao escrever o artigo? Marque **Sim** ou **Não** para cada afirmativa.

A afirmativa poderia representar o objetivo do artigo?	Sim	Não
Questionar os efeitos benéficos dos laticínios para a saúde em geral.	☐	☐
Discutir várias descobertas de pesquisas sobre o leite de vaca.	☐	☐
Salientar que o leite e outros laticínios não foram estudados.	☐	☐

Questão 4

Com base nos dois textos sobre leite, as afirmativas na tabela abaixo são fatos ou opiniões? Marque **Fato** ou **Opinião** para cada afirmativa.

A afirmativa é um fato ou uma opinião?	Fato	Opinião
Estudos recentes sobre os benefícios do leite para a saúde são surpreendentes.	☐	☐
Estudos têm demonstrado que o consumo de leite tem efeitos prejudiciais à saúde.	☐	☐
Diversos estudos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos.	☐	☐
Beber leite e outros laticínios é a melhor maneira de perder peso.	☐	☐

Questão 5

Os autores dos dois textos não concordam sobre o papel do leite numa dieta regular.

Qual é o principal ponto de discordância dos autores?

- A) Os efeitos do leite sobre a saúde e o papel do leite na alimentação humana.
- B) O número de vitaminas e minerais presentes no leite.
- C) O melhor tipo de produto lácteo a ser consumido regularmente.
- D) Qual a instituição é a maior autoridade em leite.

PARTE 2

Você está visitando seus parentes que recentemente se mudaram para uma fazenda a fim de criar aves. Você pergunta a sua tia: "Como vocês aprenderam a criar aves?" E ela explica: "Conversamos com várias pessoas que criam aves. Além disso, há muita informação disponível na internet, como o Fórum Saúde das aves, que eu gosto de consultar. Aliás, há poucos dias, esse fórum me ajudou bastante quando uma de minhas galinhas estava com a perna machucada. Vou te mostrar minha conversa lá."

Saúde das aves

Sua fonte on-line para manter as aves saudáveis



Início
Fórum
Fotos

Aspirina para aves


Ivana_88 PERGUNTA
Postado em 28 de outubro 18h12

Olá, pessoal!
Gostaria de saber se posso dar aspirina para minha galinha. Ela tem 2 anos e acho que está com a perna machucada. Não tenho como ir ao veterinário antes de segunda-feira e não estou conseguindo falar com ele por telefone. Parece que a minha galinha está com muita dor. Gostaria de dar alguma coisa para que ela se sinta melhor até que eu possa levá-la ao veterinário. Obrigada pela ajuda.


NeuzaB79
Postado em 28 de outubro 18h36

Não sei se é seguro dar aspirina para galinhas. Eu sempre pergunto ao veterinário antes de medicar minhas aves. Sei que certos medicamentos bons para humanos podem ser muito perigosos para aves.


Mônica
Postado em 28 de outubro 18h52

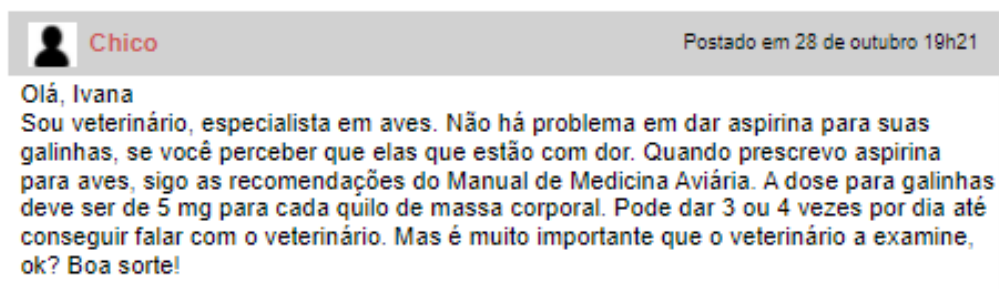
Já dei aspirina para uma das minhas galinhas quando ela se machucou, e não teve problema algum. No dia seguinte fui ao veterinário, mas ela já estava melhor. Acho que pode haver perigo se exagerar na dose. Cuidado com a superdosagem! Espero que ela fique bem!


Ofertas_Aviárias
Postado em 28 de outubro 19h07

Olá! Não se esqueçam de dar uma olhada em nossas excelentes ofertas para todos os produtos aviários! Aproveitem nossas promoções de hoje!


Teo
Postado em 28 de outubro 19h15

Alguém poderia me dizer como a gente sabe se uma galinha está doente? Obrigado.



Consulte o texto “Fórum Saúde das Aves” e responda às questões.

Questão 6

O que Ivana_88 quer saber?

- A) Se ela pode dar aspirina para uma ave machucada.
- B) Com que frequência ela pode dar aspirina para uma ave machucada.
- C) Como entrar em contato com um veterinário para falar sobre sua galinha machucada.
- D) Se ela pode determinar o nível de dor de uma galinha machucada.

Questão 7

Por que Ivana_88 resolveu postar uma pergunta em um fórum na *internet*?

- A) Porque ela não sabia como encontrar um veterinário.
- B) Porque ela achava que o problema da galinha não era grave.
- C) Porque ela queria ajudar sua galinha o mais rapidamente possível.
- D) Porque ela não tinha dinheiro para pagar um veterinário.

Questão 8

Algumas postagens publicadas no fórum são relevantes para o assunto, enquanto outras não são. Marque **Sim** ou **Não** para indicar se as postagens na tabela abaixo são relevantes para o problema de Ivana_88.

A postagem é relevante para o problema de Ivana_88?	Sim	Não
Postagem da NeuzaB79	☐	☐
Postagem da Mônica	☐	☐
Postagem de Ofertas_Aviárias	☐	☐
Postagem do Teo	☐	☐
Postagem do Chico	☐	☐

Questão 9

Quem teve experiências positivas ao dar aspirina a uma galinha machucada?

- A) Ivana_88
- B) NeuzaB79
- C) Mônica
- D) Teo

Questão 10

Por que Ofertas_Aviárias respondeu à postagem de Ivana_88?

- A) Para promover seus produtos.
- B) Para responde à pergunta de Ivana_88.
- C) Para completar o conselho dado por Mônica.
- D) Para demonstrar conhecimento sobre aves.

ANEXO F – *Strange Stories* (Histórias Estranhas) (VELLOSO, 2012)**História 1 (Mentira):**

“João odeia ir ao dentista porque, toda vez que ele vai ao dentista, ele precisa fazer uma obturação, e isso dói muito. Mas, João sabe que quando ele tem dor de dente, sua mãe sempre o leva ao dentista. Neste momento, João está com muita dor de dente, mas quando sua mãe nota que ele parece doente e pergunta a ele: “Você está com dor de dente, João?”, João diz: “Não, mamãe”.

Pergunta 1: É verdade o que João disse para sua mãe?

Pergunta 2: Por que João disse isso?

História 2 (Mentira branca):

Um dia a tia de Júlia veio visitar o Pedro. Pedro ama muito sua tia, mas hoje ela está usando um chapéu novo, um chapéu novo que Pedro acha realmente muito feio. Pedro acha que sua tia parece boba, e fica muito melhor com seu velho chapéu. Mas, quando a tia Júlia pergunta a Pedro: “Você gostou do meu chapéu novo?”, Pedro diz: “É muito bonito!”.

Pergunta 1: É verdade o que Pedro disse?

Pergunta 2: Por que ele disse isso?

História 3 (Mal-entendido):

Um assaltante que acabou de roubar uma loja está fugindo. Como ele está correndo para casa, um policial, durante a ronda, vê sua luva cair. Ele não sabe que esse homem é um assaltante, ele só quer avisar que ele deixou cair sua luva. Mas, quando o policial grita para o assaltante: “Ei, você, pare!”, o ladrão se vira, vê o policial e se entrega. Ele coloca suas mãos para cima e admite que roubou a loja.

Pergunta 1: O policial ficou surpreso com o que o ladrão fez?

Pergunta 2: Por que o ladrão fez isso, se o policial só queria devolver sua luva?

História 4 (Sarcasmo):

Bianca e Daniel vão para um piquenique. É ideia de Daniel. Ele diz que será um dia lindo e ensolarado para um piquenique. Mas, assim que eles desembalam a comida, começa a chover e logo eles ficam ensopados. Bianca está brava. Ela diz: “Sim, um lindo dia para um piquenique!”.

Pergunta 1: É verdade o que Bianca disse?

Pergunta 2: Por que ela disse isso?

História 5 (Convencimento):

Joana queria comprar um gatinho, então foi ver a Sra. Sílvia, que tinha muitos gatinhos que ela não queria. No entanto, a Sra. Sílvia amava os gatinhos, e ela não faria nada para prejudicá-los, embora não pudesse mantê-los sozinha. Quando Joana a visitou, não tinha certeza se ela queria um dos gatinhos da Sra. Sílvia, pois eles eram todos machos, e ela queria uma fêmea. Mas a Sra. Sílvia disse: “Se ninguém comprar os gatinhos, eu terei que afogá-los!”

Pergunta 1: É verdade o que a Sra. Sílvia falou?

Pergunta 2: Por que a Sra. Sílvia disse isso para Joana?

História 6 (Emoções invertidas)

Hoje Carla quer ir ao balanço do parque, mas ela sabe que, para ir ao parque, ela precisa passar pela casa do velho Sr. José. O Sr. José tem um cachorro feroz e desagradável, e toda vez que Carla passa pela casa, o cachorro pula no portão e late. Isso assusta muito a Carla, e ela odeia passar andando pela casa por causa do cachorro bravo. Mas Carla quer tanto brincar nos balanços! A mãe de Carla pergunta a ela: “Você quer ir ao parque?”, e Carla diz: “Não”.

Pergunta 1: É verdade o que Carla disse?

Pergunta 2: Por que ela disse que não quer ir ao parque, quando ela quer ir aos balanços que tem lá?

História 7 (Fingimento):

Ana e Bruna estão brincando em casa. Bruna pega uma banana da fruteira e leva até sua orelha. Ela diz para Ana: “Olha! Esta banana é um telefone!”.

Pergunta 1: É verdade o que Bruna disse?

Pergunta 2: Por que Bruna disse isso?

História 8 (Piada):

Caio e Danilo veem a Sra. Lúcia vindo do cabeleireiro um dia. Ela está engraçada porque o cabeleireiro cortou seu cabelo muito curto. Caio diz para Danilo: “Ela deve ter tido uma briga com um cortador de grama!”.

Pergunta 1: É verdade o que Caio disse?

Pergunta 2: Por que ele disse isso?

História 9 (Figura de linguagem):

Fernanda estava com tosse. Durante todo o almoço, ela tosse, tosse e tosse. Seu pai diz: “Coitada da Fernanda, você deve ter um sapo na sua garganta!”.

Pergunta 1: É verdade o que o papai disse à Fernanda?

Pergunta 2: Por que ele disse isso?

História 10 (Duplo blefe):

Gabriel é um grande mentiroso. O irmão de Gabriel, Tiago, sabe disso. Ele sabe que Gabriel nunca diz a verdade! Ontem Gabriel roubou uma bola de futebol de Tiago, e ele sabe que Gabriel a escondeu em algum lugar, embora ele não consiga encontrá-la. Ele está muito bravo. Então, ele encontra Gabriel e diz: “Onde está minha bola de futebol? Você deve ter escondido no armário ou embaixo da sua cama, porque eu procurei em toda parte. Onde está? No armário ou embaixo da sua cama?”. Gabriel diz a ele que a bola está embaixo da sua cama.

Pergunta 1: É verdade o que Gabriel disse a Tiago?

Pergunta 2: Onde Tiago procurará a bola de futebol?

Pergunta 3: Por que Tiago procurará lá pela sua bola?

História 11 (Aparência/Realidade):

Na véspera do Natal, a mãe de Juliana a leva para uma grande loja na cidade. Elas vão olhar no departamento de brinquedos. Lá, o Sr. Marcos, vizinho de Juliana, está vestido de Papai Noel, dando doces para todas as crianças. Juliana acha que ela reconhece o Sr. Marcos, então ela corre até ele e pergunta: “Quem é você?” e o Sr. Marcos responde: “Sou o Papai Noel!”.

Pergunta 1: É verdade o que o Sr. Marcos disse?

Pergunta 2: Por que ele disse isso?

História 12 (Esquecimento):

Paula está brincando no jardim com sua boneca. Ela deixa sua boneca no jardim, quando sua mãe a chama para almoçar. Enquanto elas almoçam, começa a chover. A mãe de Paula pergunta para ela: “Você deixou a sua boneca no jardim?”, e Paula diz: “Não, eu a trouxe comigo, mamãe”.

Pergunta 1: É verdade o que Paula disse?

Pergunta 2: Por que Paula disse isso?

ANEXO G – Parecer Consubstanciado CEP

UFPEL - FACULDADE DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PELOTAS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A compreensão leitora em jovem com Transtorno Espectro Autista: estudo de caso

Pesquisador: CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50009221.4.0000.5317

Instituição Proponente: Centro de Letras e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.956.779

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A presente pesquisa tem como temática a compreensão leitora de um jovem com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo deste estudo é identificar, a partir de pré-teste, as dificuldades apresentadas pelo participante no que se refere à compreensão leitora e propor uma intervenção que terá sua eficácia examinada no pós teste. As principais habilidades de leitura verificadas serão vocabulário, inferência, previsibilidade. A temática é relevante a considerar que os alunos com TEA estão incluídos na escola, conforme determinam os dispositivos legais, porém os professores pouco sabem como atendê-los em virtude das

Endereço: Av Duque de Caxias 250

Bairro: Fragata

UF: RS

Telefone: (53)3301-1801

Município: PELOTAS

Fax: (53)3221-3554

CEP: 96.030-001

E-mail: cepfamed@ufpel.edu.br

lacunas na formação docente. O método adotado é o estudo de caso único, de caráter qualiquantitativo. Serão realizados testes de leitura, assim como entrevistas semiestruturadas com um jovem com autismo, seus pais e alguns professores. Espera-se que, após a intervenção, o participante apresente melhores resultados no desempenho de pós-teste em comparação ao pré-teste, de modo a aprimorar suas habilidades de leitura. Além disso, acredita-se que os resultados possam subsidiar outros estudos que busquem desenvolver estratégias a serem aplicadas a outros alunos com TEA.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o pesquisador responsável:

Objetivo Primário:

Identificar dificuldades de compreensão leitora em jovem com Transtorno do Espectro Autista e propor uma intervenção com eficiência a ser verificada em pós-teste.

Objetivos Secundários:

- A. Avaliar o desempenho do participante no que tange às habilidades de leitura, como previsibilidade, inferência, vocabulário;
- B. Identificar as dificuldades relacionadas à compreensão dos textos, propondo uma intervenção adequadabaseada em evidências;
- C. Aplicar intervenção por meio do ensino de estratégias para desenvolver a competência leitora em alunos de Ensino Médio, a partir de textos utilizados nas provas de ENEM;
- D. Analisar o efeito da intervenção no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora do participante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o pesquisador responsável:

Riscos:

Quanto aos riscos, considera-se a possibilidade de reações impulsivas. Por se tratar de um jovem com TEA, sabemos que há alteração nas funções executivas. Dessa forma, é possível que, por algum motivo, haja algum incômodo relacionado à tarefa o qual o faça reagir de forma inesperada, seja por dificuldade de foco, seja por simples falta de interesse ou ainda por

outros motivos. Portanto, a fim de minimizar imprevistos de comportamento, o participante receberá orientações e esclarecimentos para estar ciente dos procedimentos aos quais será submetido. Entende-se que isso permitirá sentir-se mais seguro e confortável durante a pesquisa. O fato de os testes e a intervenção ocorrerem de forma online também diminui a iminência de intercorrências; pois, estando em casa, a familiaridade com ambiente o deixa mais tranquilo, o que é importante já que pessoas com TEA podem "demonstrar comportamentos inadequados por não saber o que vai ocorrer" (MILLAN; POSTALLI, 2019, p. 134).

Benefícios:

Os benefícios ao participante vão desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida. Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e a professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências:

1) Riscos: descrever o que será feito para minimizar os riscos previstos, além de oferecer informações sobre a pesquisa;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Quanto aos riscos e esclarecimentos sobre a pesquisa, na seção 4, foi realizada a seguinte reformulação: "o que é importante já que pessoas com TEA podem 'demonstrar comportamentos inadequados por não saber o que vai ocorrer' (MILLAN; POSTALLI, 2019, p. 134). Além disso, ele poderá solicitar

adiamento de alguma atividade caso esteja desconfortável. Outro fator que minimiza os riscos é o fato de a pesquisa ocorrer de forma online, ou seja, o participante estará em sua casa, ambiente familiar que o deixa mais tranquilo e seguro”.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

2) TCLE: a redação do texto sobre os riscos e benefícios deve estar idêntica ao texto mencionado no projeto detalhado;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Adequando ao projeto, o TCLE foi reformulado, quanto aos riscos e aos benefícios, com a seguinte redação para o jovem com TEA: “A participação no estudo apresenta riscos mínimos, que consistem em um possível constrangimento na resolução de tarefas com possíveis reações impulsivas em virtude das alterações nas funções executivas.

Caso isso aconteça, você pode interromper a participação ou solicitar adiamento, sem que isso lhe traga problema algum. Também pode entrar em contato em algum dos telefones informados neste termo de consentimento.

A participação neste estudo poderá beneficiá-lo desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida. Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema”.

Para os demais participantes, seguem os ajustes: “Caso você concorde, você participará de uma entrevista sobre hábitos, interesses e práticas de leitura relacionadas ao participante do estudo de caso. A participação no estudo apresenta riscos mínimos a você, que consistem, apenas, em um possível constrangimento ao responder às perguntas da entrevista. É importante salientar que elas poderão ser ou não respondidas na sua totalidade. A sua participação é voluntária, e pode haver desistência em qualquer momento, sem que isso lhe prejudique de modo algum.

Os benefícios da sua participação têm relação com o aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades de leitura do participante, desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a

intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida. Você terá a possibilidade de refletir e aprender, a partir da devolutiva, sobre intervenções que auxiliem no desenvolvimento de práticas de leitura aplicadas a pessoas com TEA.

Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema”.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

3) TCLE: acrescentar contato telefônico e endereço do CEP FAMED;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Acrescidas as informações: “Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Medicina (FAMED), da UFPel, que aprovou eticamente este projeto de pesquisa pelo telefone

(53) 3921 – 1178 ou pelo endereço Av. Duque de Caxias, 250 – Fragata, Pelotas/RS”. RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

4) Esclarecer como será realizado o procedimento de assinatura do TCLE, pois a pesquisa se dará de forma remota;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Na seção 4, acrescenta-se o seguinte: “Será enviado por email o TCLE a cada participante que, após assinar o documento, enviará à pesquisadora de forma digitalizada”.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

5) Participantes pais e professores: adequar os riscos e benefícios para estes participantes;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Segue nova redação: “Em relação aos demais participantes, entende-se que os riscos são mínimos e consistem, apenas, apenas em um possível constrangimento ao responder às perguntas da entrevista. Já os benefícios estão relacionados ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades de leitura do participante, desde a identificação de suas maiores dificuldades em relação à leitura até a intervenção que facilitem a compreensão de textos que estarão a sua disposição ao longo da vida, assim como à possibilidade de refletir e aprender, a partir da devolutiva, sobre intervenções que auxiliem no

desenvolvimento de práticas de leitura aplicadas a pessoas com TEA.

Acrescenta-se que os resultados podem auxiliar outros alunos com TEA e professores que atendem a esse público. Além desses, outro benefício está em fomentar novos estudos, tão necessários, a respeito do tema”.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

6) Justificar a escolha do participante, esclarecendo em relação a escolha intencional e conflito de interesse;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Para fins de esclarecimento, foi complementado o seguinte parágrafo: “A escolha deste participante ocorreu em virtude dos seguintes fatores: estar enquadrado no critério envolvendo diagnóstico de TEA; ser jovem na iminência de prestar provas de seleção concorrendo à vaga em nível superior e de apresentar dificuldade de leitura – item de interesse à proposição de intervenção – detectadas durante o Ensino Médio.

Cabe salientar que o jovem foi meu aluno na 2ª e 3ª séries, nas aulas de Língua Portuguesa. O participante João tem dificuldades quanto à competência leitora verificadas não só por mim, como também por outros professores”.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

7) Incluir a carta de anuência da escola a qual os professores estão vinculados; Justificativa de Ausência de Carta de Anuência

8) RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: A escolha do jovem com TEA ocorreu em virtude de a relação entre pesquisadora e o participante ter de dado na condição de professora e aluno na escola de ensino regular, porém não houve qualquer auxílio, intermédio ou intervenção da instituição, a qual não demonstrou qualquer interesse em fazer parte do estudo. Todos os contatos com participante, pais e demais participantes (professores) foram por vias externas ao ambiente escolar. Além disso, a escolha dos professores também foi de forma independente ao educandário. Sabe-se qual a função que cada docente exerceu na formação do jovem por ser a pesquisadora colega de trabalho dos demais professores, mas novamente não houve intervenção alguma da escola ou usos das

dependências da mesma. Por fim, e não menos importante, cabe esclarecer que o jovem com TEA não está mais na escola e, conseqüentemente, a coleta não será realizada no educandário.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

9) Acrescentar o detalhamento sobre os procedimentos da coleta de dados em ambiente virtual descritos no OFÍCIO CIRCULAR Nº2/2021/CONEP/SECNS/MS;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Acrescenta-se: “Por tratar-se de coleta a ocorrer de forma remota, seguindo as orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, os contatos por telefone ou e-mail não serão disponibilizados a terceiros, resguardando a identidade dos participantes. Além disso, a eles serão encaminhados por correio eletrônico, na forma de destinatário em lista oculta, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas e aplicação dos testes ocorrerão de forma individual, preservando a identidade dos participantes.”

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida.

10) Incluir critérios de inclusão e exclusão para os participantes professores;

RESPOSTA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Na seção 3.2, foi esclarecido o critério com a seguinte redação: “Serão também considerados participantes da pesquisa os pais e alguns professores que o acompanharam no Ensino Médio. Os pais foram chamados a participar pelo convívio, por conhecer o dia a dia do participante e seus hábitos. Já os professores foram selecionados conforme as áreas de conhecimento, que se dividem em: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Critérios considerados para escolher um professor representante da área em detrimento de outros foram: tempo de acompanhamento do aluno e disponibilidade para entrevista. Esses participantes fazem parte da etapa qualitativa da pesquisa”.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida

11) Descrever como será realizada a devolutiva dos dados aos participantes.

RESPOSTA DO PESQUISADORE RESPONSÁVEL: A devolutiva dos dados será realizada por meio do envio dos trabalhos publicados aos participantes. Para tanto, pedimos a todos os participantes que informem o seu e-mail

ao final da entrevista.

RESPOSTA DO CEP: Pendência atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

OBSERVAÇÃO: Estudos envolvendo seres humanos devem considerar o contexto da pandemia pelo Novo Coronavírus e observar as determinações locais e/ou regionais das autoridades de saúde para avaliar a viabilidade de execução da pesquisa, independente do parecer favorável do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1793533.pdf	02/09/2021 00:03:16		Aceito
Outros	Cartaderesposta.pdf	02/09/2021 00:02:55	CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOAJUSTADO.pdf	02/09/2021 00:02:08	CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDissertacao.pdf	21/07/2021 19:22:02	CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoCEPCassia.pdf	21/07/2021 19:18:39	CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/07/2021 21:57:37	CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/07/2021 18:58:26	CASSIA ALMEIDA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 07 de Setembro de 2021

Assinado por:
Patricia Abrantes Duval
(Coordenador(a))

Endereço: Av Duque de Caxias 250		CEP: 96.030-001
Bairro: Fragata		
UF: RS	Município: PELOTAS	
Telefone: (53)3301-1801	Fax: (53)3221-3554	E-mail: cepfamed@ufpel.edu.br