

UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA PARA INSERÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA AUTISTA

AN ANALYSIS OF THE CONTRIBUTION OF READING TO THE SOCIAL INSERTION OF AUTISTIC CHILDREN

Bruna de Campos Bueno¹
Veronice Camargo da Silva²

RESUMO

Este artigo tem como tema a leitura na infância e objetiva compreender se o contato de crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista com esta prática pode contribuir para a sua inserção social, haja vista que dentre os déficits ocasionados pelo autismo estão a dificuldade de interação e comunicação com os pares e o meio. A partir de um levantamento bibliográfico com objetivo exploratório, foram utilizadas produções de teóricos das áreas da educação e psicologia e autores contemporâneos da área das letras para explorar as principais premissas que tangem o conceito de leitura, letramento literário e seu papel social. Também, buscou-se explorar por meio de textos de divulgação científica as nuances que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista e elucidar questões relacionadas ao desenvolvimento cerebral infantil durante a primeira infância. A partir disso e com a análise de um relato de experiência de mediação de leitura com crianças TEA, compreendemos que a leitura possui potente contribuição na inserção social destas crianças quando executada de modo a considerar as particularidades dos leitores e ao valer-se de estratégias centradas no diálogo com recursos alternativos de comunicação e nas experiências sociais de seus interlocutores. Do mesmo modo, a leitura inserida como parte do brincar da criança é o que possibilita que essa prática insira de forma leve e respeitosa a interação da criança TEA com meio e com seus pares.

Palavras-chave: Leitura. Autismo. Inserção Social. Interação.

ABSTRACT

This article's theme is reading in childhood and aims to understand whether the contact of children with Autism Spectrum Disorder with this practice can contribute to their social insertion, given that among the deficits caused by autism are the difficulty of interaction and communication with peers and environment. Based on a bibliographical survey with an exploratory objective, productions by theorists in the areas of education and psychology and contemporary authors in the area of literature were used to explore the main premises relating to the concept of reading, literary literacy and its social role. Also, we sought to explore, through scientific dissemination texts, the nuances that characterize Autism Spectrum Disorder and elucidate issues related to children's brain development during early childhood. From this and with the analysis of a report of reading mediation experience with ASD children, we understand that reading has a powerful contribution to the social insertion of

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: brunacamposbueno@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9968725848643087>

² Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/6221636487022308>

these children when carried out in a way that considers the particularities of readers and when using focused strategies in dialogue with alternative communication resources and in the social experiences of their interlocutors. Likewise, reading inserted as part of the child's play is what allows this practice to lightly and respectfully insert the ASD child's interaction with the environment and with their peers.

Keywords: Reading. Autism. Social Insection. Interaction.

1 INTRODUÇÃO

O hábito de contar histórias às crianças logo na primeira infância, dos zero aos seis anos, é o ponto de partida para a condução dos indivíduos a uma série de habilidades, entre elas, o desenvolvimento da competência leitora tendo em vista que, neste período, as crianças estão passando pelas chamadas janelas de oportunidades. De acordo com um estudo do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, publicado em 2014, o desenvolvimento cerebral infantil desde os primeiros meses de vida favorece a formação de sinapses neurais, isto é, a comunicação entre neurônios. Um sinal nervoso, quando chega ao fim de um neurônio, precisa da sinapse para impulsioná-lo à próxima célula. Dessa forma, as sinapses são responsáveis pelo desenvolvimento de diversas áreas do corpo humano, como por exemplo, os comandos musculares e o processo de formação da memória (NCPI, 2014).

Ao proporcionar aos bebês e às crianças a atividade leitora por meio da visão, da audição, do manuseio e das experiências sensoriais com livros, já oportunizamos a construção de sentido dos textos, o que ocorre de forma independente da habilidade de decodificação do leitor. Desde muito pequena, a criança começa a dar sentido ao seu entorno e a compreender o mundo a partir de suas experiências e, sendo assim, a leitura já contribui para o desenvolvimento de outras habilidades que futuramente serão mobilizadas para a construção de sentido em textos e para a decodificação de letras e palavras (NCPI, 2014).

Em conformidade a isso, a Sociedade Brasileira de Pediatria mobiliza médicos pediatras a estimularem a leitura durante a primeira infância como forma de promover o desenvolvimento infantil de forma integral. A campanha intitulada *Receite um Livro* visa difundir esse hábito por meio de evidências científicas atualizadas sobre o impacto da leitura no desenvolvimento pleno de habilidades como pensar, falar e aprender:

As experiências vivenciadas pela criança têm grande influência no seu desenvolvimento e no da arquitetura do cérebro. Tudo o que a criança experimenta no mundo externo (vivências e estímulos cognitivos, sensoriais e afetivos) desempenha um papel em sua constituição como indivíduo. Por isso, é importante oferecer afeto, cuidado e estímulos desde cedo. Um dos principais estímulos é ler para elas. A leitura é tão importante, que “receitar livros” se tornou uma recomendação médica no exterior e no Brasil. (SBP, 2019).

A mediação de leitura durante a infância pode, entretanto, encontrar desafios. Desordens de neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), estão sendo diagnosticadas cada vez mais precocemente graças ao acesso à informação sobre o tema e ao olhar atento de pais e cuidadores diante dos marcos de desenvolvimentos de suas crianças. Fato é que a motivação para esse estudo se encontra no diagnóstico de autismo nível dois de suporte atribuído ao filho de 1 ano e 11 meses de uma das autoras. Ao observar que a criança não acompanhava alguns marcos de desenvolvimento considerados padrão para cada fase e, sobretudo, que ela possuía sérias restrições de interação com os pares e o meio, se buscou acompanhamento especializado para compreender o quadro chegando, assim, ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com o Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o autismo é definido como “um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos” (SBP, 2019). Ainda assim, a apresentação do transtorno é variável, sendo a manifestação de suas características extremamente individualizadas e cabendo ao diagnóstico e às intervenções terapêuticas e educacionais precoces as chances de suavizar os sintomas. Deste modo, desenvolver algumas habilidades como a atenção compartilhada, comunicação, linguagem e interação social, que auxiliarão no processo de competência leitora, podem ser grandes desafios para crianças no espectro.

Assim, compreendemos que os sintomas atribuídos ao autismo afetam o desenvolvimento infantil no que tange suas relações sociais. A interação com o meio e os pares, que é comprometida pelo transtorno, é uma habilidade que possibilita à criança se inserir socialmente, se enxergando como parte pertencente ao meio em que vive. É por meio dessa interação que ela pode se perceber como um ser atuante e intervir, a seu modo, nos locais e situações aos quais se junta.

Arana e Klebis (2014) repercutem a necessidade de adequar as estratégias de leitura a partir das diferentes necessidades que os leitores em formação apresentam. Do mesmo modo, dada as particularidades e a complexidade que envolve o TEA, para que uma criança autista tenha contato com os benefícios na leitura, se fazem necessárias estratégias de mediação que devem ser diversas e individualizadas. O transtorno manifesta-se individualmente em cada pessoa, sendo considerado um espectro, de modo que, ainda que exista uma classificação em

níveis do 1 ao 3, os sintomas são extremamente singulares e os pacientes possuem necessidades diferentes mesmo enquadrados na mesma classificação.

Tendo em vista a importância da primeira infância como um período de estímulo para o desenvolvimento infantil e que dentre os déficits ocasionados pelo transtorno do espectro autista estão a dificuldade de interação e comunicação com os pares e o meio, este trabalho objetiva compreender se o contato de crianças autistas com a leitura durante a infância pode contribuir para a sua inserção social.

2 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A leitura é um ato que está além da decodificação de letras e palavras. Ao longo de seus estudos, Bakhtin definiu a leitura como um processo de construção de sentido a partir da interação texto-leitor e suas experiências sócio-históricas e culturais ao longo da vida. Do leitor, espera-se que ele se coloque diante de um texto com uma postura ativa, ou seja, que seja capaz de interagir com este de modo a mobilizar um cruzamento de informações entre o que já foi lido e o lido. Para ele, o processo de compreensão leitora está em “opor à palavra do locutor uma contra palavra” (Bakhtin, 1996 p.105).

Ainda neste sentido, Leffa (1996), vê a leitura como a representação de duas engrenagens sendo uma delas o texto e a outra o leitor. A compreensão e significação ocorrem quanto melhor for o encaixe entre as duas, isto porque há diversos conhecimentos do leitor que precisam ser mobilizados para apreensão de um texto. De acordo com o autor: “Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto” (Leffa, 1996, p. 17).

Dessa forma, a leitura é uma construção de sentido em prol de um texto e pode ser vista como uma ação infundável, pois depende da interação de cada leitor com o texto e do processo de atribuição de sentido que estes o darão no momento de suas leituras e a partir das suas experiências até aquele momento. O texto é vivo e quando lido diversas vezes pela mesma pessoa possui diferentes sentidos, assim como o mesmo texto lido por pessoas diferentes diversas vezes também.

Ao trazermos à tona questões relacionadas à leitura na infância, especificamente para bebês e crianças que ainda não decodificam letras, no artigo *Letramento Literário e Práticas Estratégicas de Leitura na Primeira Infância*, a autora cita que:

[...] ao buscar sentidos e significados para o que lê, o leitor, independentemente de sua idade, (re)constrói a partir de suas próprias vivências, seus aprendizados. Desde muito pequenos começamos a compreender e dar sentido ao que está em nosso entorno e essa compreensão do mundo é o primeiro estágio para aprender a ler também o escrito. (Silva, 2015, p.9).

Para Vygotsky (2001), o exercício da linguagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento social e individual da criança. Assim, na primeira infância, a linguagem pode ser exercitada por meio da audição e da oralidade que formam o repertório que auxiliará na significação da leitura, ou seja, construir a partir de suas vivências o sentido do texto. A criança da primeira infância ressignifica o mundo a partir de suas experiências e aprendizados diários e, nesse sentido, a linguagem, natural e inerente ao ser humano, é um sistema essencial para o desenvolvimento da leitura.

Cosson (2009) estabelece a leitura e a escrita literária como o discernimento de nós mesmos e de onde viemos. Para ele, a constituição de nossa linguagem vem das palavras que, por sua vez, são materiais da sociedade a que pertencemos. Para exercitarmos nossa linguagem, precisamos nos apropriar dessa matéria vivendo em sociedade. Em suma, “quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”. (Cosson, 2009 p.16).

Com isso, podemos compreender que a leitura nos mostra quem somos por meio de uma experiência e não somente da habilidade de decodificação. Ao ler, estamos mobilizando nossa identidade e incorporando elementos para além de nosso tempo e espaço em uma busca de sentido que envolve, também, o meio em que vivemos. A leitura torna o mundo compreensível “transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2009, p.17).

As crianças adquirem e mobilizam conhecimento de mundo durante o brincar. Da Cruz, Oliveira e Fantacini (2017) trazem que esse é um momento de interação, seja com seus pares, seus pais ou cuidadores, seus professores, ou ainda, apenas com seus brinquedos. É nesse momento que os pequenos fazem uso da linguagem e inserem-se socialmente e expandem o seu mundo, realizando a representação da sociedade em que vivem.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (BRASIL, 1998, p.27-28).

Ainda para Da Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), “O brincar é social e depende do outro. Seja de um colega, de um professor, de um brinquedo ou até mesmo de uma história.”.

Dessa forma, ao brincar, a criança constrói e modifica narrativas de modo a incorporar a elas elementos de sua identidade e do meio em que vive em uma mobilização de conhecimentos e, portanto, tem a experiência leitora.

Isto posto, entendemos a leitura para além da habilidade de decodificação de letras, mas como um processo de significação de textos cuja construção é individual ao mesmo passo que também é social, pois prevê a inserção do leitor no meio em que vive para expandir seu mundo e o compreender. A relação texto-leitor-texto é uma interação que mobiliza o que foi lido e o que está sendo lido, construindo sentidos individuais a partir de perspectivas singulares.

Quando relacionamos a leitura à infância, este processo de significação adquire caráter ainda mais impulsionador tendo em vista que a leitura é também uma porta para estímulo do desenvolvimento da linguagem, da interação e comunicação com os pares e com a sociedade por meio do brincar.

3 OS DESAFIOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Proporcionar o contato com a leitura por meio da contação de histórias desde a primeira infância acarreta diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças. Mesmo ainda sem a habilidade de decodificar letras, a experiência leitora proporcionada pela audição e o manuseio de textos por bebês e crianças favorece seu desenvolvimento cognitivo tendo em vista a intensa atividade cerebral que ocorre nos primeiros meses de vida e intensificam as sinapses entre os neurônios (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2014). Entretanto, para crianças diagnosticadas com algum transtorno de neurodesenvolvimento o contato com a leitura, mesmo que de forma precoce, exige diferentes estratégias.

Os casos de crianças diagnosticadas no Transtorno do Espectro Autista vêm aumentando progressivamente nos últimos anos. De acordo com o relatório do Centro de Controle de Doenças e Prevenção dos Estados Unidos da América (CDC), publicado em vinte e três de Março de 2023, uma a cada trinta e seis crianças de até oito anos são diagnosticadas como autistas no país. Em 2021, este número era de uma para cada quarenta e quatro crianças (CDC, 2023). No Brasil ainda não há dados estatísticos sobre os casos de diagnóstico de Autismo, de forma que há expectativa para a divulgação de informações após a conclusão do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizado durante os anos de 2022 e 2023.

O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1906 pelo psiquiatra Plouller ao estudar o processo de pensamento de pessoas com demência. A partir de então, o termo

passou a ser usado para descrever alterações de comportamento de pacientes acometidos por esquizofrenia, como por exemplo, a alienação social. Mais tarde, na década de 1940, o pediatra Hans Asperger, em 1944, e o psiquiatra Leo Kanner, 1943, dedicaram-se ao estudo do transtorno, de modo a observar crianças com alterações de desenvolvimento, como déficits de desenvolvimento interpessoal, os relacionando ao autismo. (Tuchman e Rapin, 2009).

Desde 1980, o autismo está descrito no Manual de Transtornos Mentais (DSM) como um distúrbio de desenvolvimento e é definido como um espectro, pois engloba diversas características que se apresentam em diferentes graus e combinações definidas essencialmente pela dificuldade de relacionamento social, comunicação e por padrão de comportamento e interesse restritivo. (Fiocruz, 2017).

Klin (2006) esclarece que os critérios clínicos que estabelecem que uma criança esteja no transtorno do espectro autista são a apresentação de pelo menos seis características dos três agrupamentos de distúrbios, relacionamento social, comunicação e padrão de comportamento e interesse restritivo, sendo pelo menos um de cada grupo:

Há quatro critérios de definição no grupo "Prejuízo qualitativo nas interações sociais", incluindo prejuízo marcado no uso de formas não-verbais de comunicação e interação social; não desenvolvimento de relacionamentos com colegas; ausência de comportamentos que indiquem compartilhamento de experiências e de comunicação (e.g., habilidades de "atenção conjunta" - mostrando, trazendo ou apontando objetos de interesse para outras pessoas); e falta de reciprocidade social ou emocional. Quatro critérios definidores de "Prejuízo qualitativo na comunicação" incluem atrasos no desenvolvimento da linguagem verbal, não acompanhados por uma tentativa de compensação por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gesticulação em indivíduos não-verbais; prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação com os demais (em indivíduos que falam); uso estereotipado e repetitivo da linguagem; e falta de brincadeiras de faz-de-conta ou de imitação social (em maior grau do que seria esperado para o nível cognitivo geral daquela criança). Quatro critérios no grupo "Padrões restritivos repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades" incluem preocupações abrangentes, intensas e rígidas com padrões estereotipados e restritos de interesse; adesão inflexível a rotinas ou rituais não-funcionais específicos; maneirismos estereotipados e repetitivos (tais como abanar a mão ou o dedo, balançar todo o corpo); e preocupação persistente com partes de objetos (e.g., a textura de um brinquedo, as rodas de um carro em miniatura). (Klin, 2006, p.S5)

A partir disso, é possível compreender que o autismo, apesar de ser uma combinação de sintomas clínicos variáveis e que acometem os pacientes em apresentações totalmente diversas em intensidade, sendo por isso considerado um espectro, ainda assim possui como ponto de convergência entre seus pacientes o déficit de comunicação e relacionamento social. De toda forma, a dificuldade de interação e a ausência de expressão verbal não quer dizer que a criança não se comunique, ou ainda, não mobiliza conhecimentos para significar seu mundo.

Para crianças autistas, pode ser um grande desafio interagir realizando trocas, mantendo contato visual ou ainda brincando com seus pares, sejam eles crianças ou até mesmo os adultos que fazem parte de seu núcleo familiar. A interação, aqui supracitada, é uma habilidade que possibilita a inserção social das crianças, isto é, a possibilidade de se enxergarem pertencentes atuantes em seu meio. Muito se fala que “o autista vive em seu mundinho” ou que “ele fica na realidade paralela dele”, quando, na verdade, muitas vezes não se criam oportunidades de interação para que essas crianças possam se sentir pertencentes ao “mundo de todos” e perceber que sua identidade é a soma de suas experiências com o meio e os pares com quem convive.

Desta forma, tendo em vista os benefícios que o contato com a leitura desde cedo proporcionam e o crescente volume de diagnósticos, estes últimos atribuídos ao acesso à informação e à assistência médica especializada, é necessário realizar um olhar para as demandas específicas de atendimento ocasionadas pelo TEA, entre elas o acesso à experiência leitora com estratégias individualizadas e centradas nas particularidades da criança. Conforme Tomasello (2003), durante o contato com histórias de forma lúdica, a criança com TEA manifesta diversas habilidades de comunicação e interação. Ao olhar, expressar-se corporalmente, chorar e gesticular, o infante manifesta intenção comunicativa para além da fala.

Nunes e Walter reforçam que, “O hábito da leitura fortalece o estreito relacionamento entre o ensino e a aprendizagem. O que proporciona um melhor desempenho das crianças no futuro, sendo: melhores leitores, competentes, críticos, confiantes e independentes” (Nunes e Walter *apud* Silva, 2018, p.19).

Quando pensamos na inserção e estímulo à leitura na escola, Arana e Klebis compartilham que este se trata de um processo individual, mas ainda assim social, evidenciando a complexidade da experiência leitora e a necessidade de se estar atento às necessidades de cada leitor selecionando as obras e abordagens adequadas a cada etapa do processo e a cada indivíduo, conforme suas características:

O gosto pela leitura é construído em um processo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é tanto para quem sabe quanto para aquele que não sabe ler. O professor deve entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão (Arana, Klebis, 2015, p.4).

Tendo em vista que a leitura é um processo individual e que cada criança é única, se faz necessário compreender que diante de dificuldades encontradas durante o processo de

estímulo, outras estratégias devem ser utilizadas. As narrativas orais e que estimulam o uso da imaginação podem não despertar interesse interacional em crianças autistas justamente pelo seu teor mais abstrato, visto que para quem está no TEA “Os déficits no brincar podem incluir a falha no desenvolvimento de padrões usuais de desempenho de papéis, ou brincadeiras de faz-de-conta, simbólicas ou imaginativas.” (Klin, 2006, p. 57). Com isso, alternativas que incorporem mais materialidade ao processo de leitura podem ser eficazes para buscar a atenção e a interação dessas crianças.

Para Deliberato, Adurens e Rocha (2021), uma possibilidade de envolver a criança no processo de narração de histórias e, por consequência, ampliar o uso de recursos linguísticos é o uso de sistemas suplementares e alternativos de comunicação. Tal recurso prevê o uso de elementos materiais, da escrita e de imagens junto à narração oral para ampliação das possibilidades de comunicação com a criança.

O uso das imagens pode ser um facilitador para a emissão verbal e oral. A literatura tem alertado a necessidade do uso precoce do conhecimento da área da Comunicação Suplementar e Alternativa na rotina das crianças com TEA, não só em função das novas tecnologias para usar na rotina, mas em função de como os sistemas pictográficos podem mediar a construção da linguagem. (Deliberato, Adurens e Rocha, p.85).

Assim, a partir das leituras realizadas, abordaremos a partir de agora a análise de um relato de experiência de mediação de leitura com crianças autistas para seguir com a compreensão dos objetivos propostos neste trabalho.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

A fim de compreender os possíveis benefícios de desenvolvimento da inserção social de crianças autistas por meio da leitura, este estudo se propôs, por meio de uma abordagem qualitativa mediante um levantamento bibliográfico, explorar as principais premissas que tangem o conceito de leitura, letramento literário e seu papel social. Para tal, foram utilizadas como fonte de informação produções de autores pesquisadores contemporâneos da área de Letras sendo eles Leffa (1996) e Cosson (2009), assim como dos teóricos da área da educação e da psicologia Bakhtin (1996) e Vygotsky (2001), cuja produção também permeia os estudos literários e o desenvolvimento intelectual infantil nas interações sociais, respectivamente.

Igualmente, buscou-se compreender o brincar da criança e sua relação com o mundo por meio de estudos e trabalhos acadêmicos das áreas da pedagogia e da psicologia. Nesta etapa, visamos abranger a importância da recreação para o desenvolvimento das crianças e como a leitura se insere nesse processo.

Tendo em vista que o mote de nossa pesquisa são casos de crianças diagnosticadas como neurodivergentes, especificamente no Transtorno do Espectro Autista, também, foram consultados textos de divulgação científica sobre o tema de instituições como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014) e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Essas produções, além de nos subsidiar com as informações necessárias sobre os critérios para diagnóstico de TEA e os déficits e padrões comportamentais que acometem quem está no espectro, essenciais para prosseguirmos com a análise proposta inicialmente, também elucidaram questões relacionadas ao desenvolvimento cerebral infantil durante a primeira infância.

A partir das leituras iniciais foi possível adquirir conhecimento para analisar um relato de experiência de mediação de leitura realizada por adultos com crianças autistas. O trabalho escolhido para tal é um estudo empírico desenvolvido por três estudantes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) da faculdade de Filosofia e Ciências. Durante seis meses, as pesquisadoras acompanharam duas crianças do sexo masculino na faixa etária dos dois aos três anos em sessões de mediação de leitura realizadas semanalmente durante uma hora. Os infantes, diagnosticados dentro do espectro autista e que até o momento do estudo ainda não haviam desenvolvido a fala como instrumento comunicativo, eram acompanhados, além das pesquisadoras, por suas terapeutas e algum familiar.

Durante a mediação de leitura foram estabelecidas diversas estratégias de mediação para instigar a interação dos pesquisados com as histórias, o meio e os pares envolvidos na atividade. As narrativas eram feitas utilizando a linguagem oral com uso de recursos como entonação e realces de voz em momentos específicos da história, recreação ao unir a narração ao brincar das crianças e o uso de um sistema de simbólico de representação das narrativas composto por imagens, miniaturas e objetos que dialogavam com a história.

Os critérios usados para escolha deste estudo como corpus de nossa análise foram: a) a metodologia usada pelas pesquisadoras para a mediação de leitura com o público alvo que previu diferentes estratégias e o uso de recursos de comunicação alternativa que dialogam com o levantamento bibliográfico do nosso estudo; b) o período de execução e publicação da pesquisa, tendo em vista que os estudos acerca das questões que envolvem o desenvolvimento de crianças no transtorno do espectro autista avançam e estão em constante atualização de métodos e abordagens; c) a relevância do estudo para nossa área de conhecimento, sendo a mediação de leitura uma estratégia que visa conectar mediador e mediado no que se refere ao estímulo e manutenção da leitura e que pode ser usada nos mais diversos espaços formais e

não formais de aprendizagem. Assim, por meio da investigação dessas informações, buscamos explorar o campo da leitura como colaboradora na construção no processo de inserção social do público alvo.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

No estudo intitulado *Brincar e contar histórias com crianças com transtorno do espectro autista: mediação do adulto*, de 2021, as autoras Deliberato, Adurens e Rocha descrevem um panorama da importância do brincar para as crianças e de como narrar histórias se insere neste contexto. Elas buscam também compreender como o brincar mediado por um adulto pode ser um facilitador no processo de interação social de crianças com TEA de modo que, neste momento, podem surgir intenções comunicativas não percebidas pelos interlocutores em outros contextos.

A pesquisa, de natureza qualitativa, acompanhou duas crianças do sexo masculino com diagnóstico de TEA durante seis meses no ano de 2018. Para as sessões individuais e semanais de 1 hora de duração que contavam com o apoio da fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional de cada criança, as pesquisadoras planejaram momentos com o objetivo de mediar a leitura. As crianças participantes do estudo tinham idade entre dois e três anos e, até aquele momento, não haviam desenvolvido a fala como instrumento de comunicação. As autoras mencionam como estratégias de mediação de leitura, além da linguagem verbal oral e suas entonações e realces específicos a cada cenário, o uso de um sistema simbólico de representação das narrativas, composto por imagens, miniaturas e outros objetos, com a intenção de colaborar com a interação e a comunicação dos pesquisados durante o momento da leitura. (Deliberato; Adurens; Rocha, 2021).

O primeiro cenário desse estudo que analisamos, foi a mediação de leitura da história *Os três porquinhos*. A escolha foi feita com base em entrevista com as famílias que elencaram as brincadeiras e personagens favoritos de cada infante. A proposta da pesquisadora foi construir junto à criança uma das casinhas que compõem o cenário da história dos porquinhos utilizando materiais diversos, como EVA e cola. Durante toda a mediação, a pesquisadora executou ações e deu comandos à criança enquanto contextualizava na história a casa que estava sendo construída e quando dava comandos, a criança pesquisada reagia de forma positiva colocando os objetos nos locais indicados.

Abaixo, a reprodução da interação estabelecida sendo a pesquisadora representada por P e a criança 1 por C1:

P: Pega uma cola e passa em um quadrado de EVA e diz para C1: “Oh, vem aqui pertinho”.

C1: Vem em direção à P e observa o que P está fazendo. Pega um quadrado de EVA da mão de P e coloca em cima da mesa e pega outro quadrado de EVA para passar em cima do que estava com cola.

P: Coloca lá no telhado. Ah! Você vai fazer assim. P observa C1 colocar um quadrado sobre o outro em cima da mesa. Opa. Grudou!

C1: Joga o quadrado de EVA em direção a casa.

P: Pega um quadrado de EVA e coloca no telhado da casa, dizendo: “olha aqui oh. Olha aqui onde eu vou colocar. Colei aí. Está colado”.

C1: Pega um quadrado e coloca no telhado. (Deliberato, Adurens e Rocha, 2021).

Nesse primeiro recorte, já foi possível identificar a importância do brincar para a criança e seu enlace ao processo de leitura. Conforme Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), o brincar prevê interação com os pares e uso da linguagem. Neste caso, a leitura foi associada ao brincar de modo que a criança interagiu com quem lhe propôs as atividades recreativas e executou as tarefas demonstrando compreensão do contexto comunicativo em questão. Tão importante o brincar para a criança que, ao passo em que o pesquisado construía uma casa para o personagem do livro de forma lúdica e dirigida, ele também mobilizava habilidades motoras para manuseio dos materiais disponíveis, fazia associações sobre o seu entendimento do conceito de casa e ainda ouvia a narrativa realizada pela pesquisadora.

Além disso, durante a interação, a pesquisadora fazia questionamentos à criança proporcionando a ela participar do processo de construção do cenário da história por meio de indagações como “e daí?”, “e então?”, “e depois?”, estimulando na mobilização de seus conhecimentos para compreender onde ficava o telhado da casa e como o construir. Aqui, dois elementos foram essenciais para a participação da criança: recursos concretos, ao construir a casa onde o porquinho da história mora, e a mediação do adulto ao questionar a criança e deixar espaço para sua participação. Quanto a isso, Cosson (2009) elucida que para a criança, a leitura torna o mundo compreensível, neste caso, dando forma, cor e textura à casa dos porquinhos.

Em outra situação de interação de uma das pesquisadoras com a criança, foram utilizados um livro interativo, a casinha construída por eles e uma réplica do caldeirão presente na história. A criança demonstrou interesse quando a pesquisadora narrou que o lobo caiu no caldeirão e interagiu de modo a colocar o livro próximo ao objeto. Na sequência, segue virando as páginas do livro e olhando as próximas imagens em um movimento que demonstra o interesse em seguir com a narrativa:

P: É essa casinha do porco que a gente vai construir hoje, o lobo mau vai entrar aqui no caldeirão “ai, ai, ai, ai, ai, meu bumbum”, “ai, ai, ai, ai, ai, meu bumbum”.

C1: Pega o lobo do livro interativo e coloca no caldeirão.

P: “ai ai ai lobo, cuidado”. Tibum. Caiu. “ai, ai, ai, socorro”.

C1: Virava as páginas do livro e olhava as imagens.

P: “ai, ai, ai, socorro”. (Deliberato, Adurens e Rocha, 2021).

Nessa sequência, é possível perceber o interesse do pequeno leitor em dar continuidade a história quando ele interage com os personagens e o meio. O livro sendo posto no caldeirão e a ação de folhear as próximas páginas demonstra uma postura ativa do leitor que está interagindo com o texto e cruzando informações entre o que acabou de ler e as informações de mundo que possui, isto é, o que já foi lido em outro momento. Para ele importa saber o que acontece com o lobo depois que ele cai no caldeirão: Ele se machuca? Ele consegue escapar? Ele fica brabo? Bakhtin (1996) descreve essa como uma postura de compreensão leitora já que ela está em “opor à palavra do locutor uma contra palavra” (Bakhtin, 1996 p.105).

Em um terceiro momento de leitura, a pesquisadora e a fonoaudióloga usam o contexto de seletividade alimentar de um dos pesquisados, quadro recorrente em crianças no TEA, para criar uma narrativa que o incentive a experimentar o alimento. Vejamos a reprodução da interação sendo que neste cenário F representa a fonoaudióloga, P a pesquisadora e C2 a segunda criança pesquisada:

C2: Está em pé, frente a uma mesa que tem uma prancha com miniaturas de frutas (maçã, banana, uva). Para cada fruta, há uma imagem ao lado fixada por meio de velcro. A criança observa as imagens e retira a figura da maçã.

FO: Após a criança C2 pegar a imagem da maçã, a Fono retira a miniatura da maçã e mostra para C2.

C2: A criança pega a maçã e a explora. A criança deixa a imagem na mesa.

FO: É a figura da maçã. Olha só se não é parecida. Aqui você tem a maçã pequena (indicando na mão de C2) e pega a figura e diz: e aqui é a imagem da maçã.

C2: Olha para a figura da maçã e continua a explorar o objeto maçã e emite: “da du tcha”.

P: Essa é a maçã. Aqui tem a massinha que fizemos uma maçã. Olha vou tirar um pedaço para fazer de novo. Logo em seguida, P indica a figura da maçã e diz: essa é a figura da maçã e na sua mão é uma maçã. Eu gosto de comer maçã! (Deliberato, Adurens e Rocha, 2021).

Em um cenário composto por diversas figuras e frutas em miniaturas, a criança mobilizou seus conhecimentos de mundo ao escolher uma maçã e explorar a fruta a manuseando. Após uma interferência da profissional de fonoaudiologia, a interação segue com a vocalização da expressão “*da du tcha*”, em referência à maçã. Aqui, novamente, além da importância da mediação dos adultos, há também o apoio de objetos e imagens demonstrado o quanto sistemas alternativos de comunicação favorecem a interação. Do contrário, se a narrativa fosse expressa somente oralmente pela pesquisadora e pela terapeuta, a criança talvez não identificasse o elemento maçã como sendo parte de sua vivência, neste caso, um elemento que está lhe sendo ofertado.

Quando a criança, a partir de uma variedade de representações de frutas, reconhece e interage com uma de sua escolha, ela está compreendendo quem é por meio da experiência leitora. Trata-se da sua mobilização de conhecimentos identitários para discernimento de quem é por meio da leitura (Cosson, 2009). Ao escolher interagir com a maçã durante a narrativa sobre diversas frutas, o leitor ressignifica aquele texto presente já em seu meio social, ou seja, faz uma nova leitura diante de um mesmo texto (Leffa, 1996).

O momento de vocalização da criança que se refere à maçã como “*da du tcha*”, dialoga com o quarto e último recorte das sessões que analisamos. Durante a atividade, uma das crianças pesquisadas interagiu com a pesquisadora para pedir que guardasse a cola que estava sendo utilizada, pois havia concluído a atividade. Tal solicitação ocorreu por meio da entrega da cola seguida pela expressão vocal “*iiii*” e de um gesto com as mãos olhando para o porquinho que estava sendo produzido:

C1: Puxa a mesa para mais próximo dele.

P: Você está arrumando a mesa, é?

C1: Entrega a cola que está em sua mão para P produzindo um som com entonação: *iiii*.

P: Para mim? P pega a cola e diz: obrigada, você não vai usar mais?

C1: Olha para o porquinho de EVA que está em cima da mesa. Faz movimentos com a mão. (Deliberato, Adurens e Rocha, 2021).

Tanto no caso da vocalização “*da du tcha*” quanto de “*iiii*”, foi utilizada a linguagem oral como interação. Vygotsky (2001) relaciona o exercício da linguagem ao desenvolvimento social e individual da criança de forma que a formação do repertório oral, que ocorre durante a primeira infância, auxiliará na significação da leitura.

No caso das crianças no TEA que tendem a ter déficits ligados à comunicação, reitera-se o que nos elucidam Tomasello (2003), sobre o quanto o contato com histórias de forma lúdica pode proporcionar a manifestação de diversas habilidades de comunicação e interação. As crianças pesquisadas inicialmente olharam, manusearam, gesticularam e, por fim, vocalizaram a respeito das leituras, estas apresentadas por meio de diversas estratégias, manifestando, assim, intenção comunicativa para além da fala e, portanto, interagindo com o meio e os pares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mediação de leitura com crianças autistas nos revelou a relevância desta prática para ensejar as relações interacionais deste público. Por meio de estratégias elaboradas com atento às particularidades de cada pesquisado, compreendemos que em cada situação interacional proposta pelas pesquisadoras, as crianças tiveram um espaço que respeitou seu

tempo, seus interesses e as incentivou a realizar trocas com o meio e com os pares disponíveis mobilizando seus conhecimentos, também, por identificarem nas leituras propostas, relação com seu estar social.

Compreendemos nesse estudo a representação da leitura proposta por Leffa (1996) como sendo duas engrenagens em que uma é o leitor e a outra o texto ao passo em que percebemos as crianças interagindo com as obras. Quando elas mobilizam seus conhecimentos para significar o texto, percebemos o movimento de interação texto-leitor, atribuído por Leffa como um encaixe entre engrenagens que as faz girar, ou seja, efetiva a compreensão leitora.

Neste estudo, cabe ressaltar a potência da leitura para auxiliar na inserção social de crianças no TEA, principalmente quando ela é atrelada às estratégias dialógicas e a recursos de comunicação alternativa, de modo a agir como um meio de ampliação de comunicação e, por consequência, engajar o leitor na sua prática. Isso pode ser percebido durante as diversas formas de interação realizadas pelos pesquisados, sendo elas desde gestos, manuseio de brinquedos e, também, vocalizações, numa intenção comunicativa instigada diretamente pelas narrativas trazidas. Assim, compreendemos que a leitura age como um facilitador para o processo de inserção social por meio da interação do leitor com o meio e os pares que resulta na percepção dele como um ser que pertence à sociedade e é capaz de intervir nele.

Ademais, em consonância com o Rubem Alves que indagou que “Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar”, podemos considerar que quando o processo de leitura está inserido no fazer recreativo das crianças estamos fomentando um desenvolvimento infantil de leve, saudável e proporcionando para crianças neurodivergentes, sobretudo no espectro autista, a oportunidade de se inserir em uma sociedade cada vez mais preparada para a incluir e a acolher.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Pensamentos que penso quando não estou pensando**. Campinas: Papirus Editora, 2019.

ARANA, A. R. de A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015. **Anais...**, Curitiba: PUCPR, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. Sao Paulo: Hucitec, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V.: IL.

Center for Disease Control and Prevention. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. 2023. Disponível em https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 07 jan. 2024.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (2014). Estudo n. 1: o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Disponível em <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/o-impacto-do-desenvolvimento-na-pi-sobre-a-aprendizagem/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DA CRUZ, Samantha Guiçardi; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 4, n. 4, p. 227-238, 2017. Acesso em: 01 jan. 2024.

DELIBERATO, Débora; ADURENS, Fernanda Delai Lucas; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e contar histórias com crianças com Transtorno do Espectro Autista: mediação do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0128, 2021. desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mFMj4nJPymhvY6cMWfNDpJF/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. Transtorno do Espectro Autista é analisado sob o ponto de vista de cuidadores. Jul. 2017. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/transtorno-do-espectro-autista-e-analisado-sob-o-ponto-de-vista-de-cuidadores>. Acesso em: 08 jan. 2024.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. 1ª edição. Porto Alegre: Sagra - Luzzato editores, 1996.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2024.

NUNES, Débora Regina de Paula. WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016.

SILVA. Kenia Adriana de Aquino Modesto. Letramento Literário e Práticas Estratégicas de Leitura na Primeira Infância. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2015.

SILVA, Claudilene dos Santos. **Inclusão de Crianças Autistas no Processo de Leitura**. Monografia (Graduação) – Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação – Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: 21775d-MO - Transtorno do Espectro do Autismo.indd (sbp.com.br). Acesso em: 18 jul. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Receite um livro**. Fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo. A importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2015. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/campanhas/campanha/cid/receite-um-livro/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo**: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica. eBooksBrasil.com, 2001.