

## Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades de produção de histórias

Engagement of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in activities of story production

Participación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en actividades de producción de historias

Emely Kelly Silva Santos Oliveira 

Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil  
emelyk.oliveia@outlook.com

Jáima Pinheiro de Oliveira 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil  
jaima.ufmg@gmail.com

*Recebido em 08 de maio de 2023*

*Aprovado em 26 de maio de 2023*

*Publicado em 26 de fevereiro de 2024*

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar os comportamentos indicadores de engajamento emitidos por quatro crianças com diagnóstico de TEA, durante o uso do PRONARRAR, e identificar quais os suportes fornecidos pelo interlocutor e por esse programa, para ajudar a manter o engajamento das crianças nas atividades de produção das histórias contempladas por ele. Trata-se de um estudo de natureza descritiva, com intervenções mínimas sobre os comportamentos emitidos pelas crianças no momento da produção de histórias. Participaram, desta pesquisa, quatro crianças com diagnóstico de TEA, níveis de suporte II e III, todas com nove anos de idade, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Duas sessões individuais de aproximadamente 25 minutos foram conduzidas, utilizando-se apoios verbais, gestuais e estratégias similares às de Leitura Dialógica (LD). As sessões foram filmadas e a análise delas conduzida com um protocolo para registro de Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR (CEAP). Os principais indicadores de engajamento obtidos foram: atenção sustentada, emissões correspondentes às imagens observadas e inferências. Os principais suportes do programa identificados foram: design atrativo das imagens e permanência delas no campo visual das crianças durante toda a atividade. Os apoios verbais, gestuais e físicos do interlocutor também foram importantes. Sugere-se a continuidade de estudos que contemplem a construção e o desenvolvimento de histórias, com foco para

as inferências, considerando que investigações nessa direção podem ser promissoras para o desempenho escolar de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Engajamento; Histórias Infantis; PRONARRAR.

### ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the behaviors that indicate engagement emitted by four children diagnosed with ASD, during the use of PRONARRAR, and identify what support is provided by the interlocutor and by this program, to help maintain children's engagement in activities of story production covered by it. This is a descriptive study, with minimal interventions on the behaviors emitted by children when producing the stories. Four children diagnosed with ASD, support levels II and III, all nine-year-old, participated in this research, of which three were males and one female. Two individual sessions of approximately 25 minutes were conducted, using verbal and gestural support and strategies similar to the Dialogic Reading (DL). The sessions were filmed and their analysis was conducted using a protocol for recording the Engagement Behaviors in Activities of the PRONARRAR [a metatextual intervention program] (known by the acronym CEAP). The main program supports identified were: attractive image design and their permanence in the visual field of children throughout the activity. The interlocutor's verbal, gestural and physical supports were also important. It is suggested to continue studies that contemplate the construction and development of stories, focusing on inferences, considering that investigations in this direction can be promising for the school performance of children with ASD.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; Engagement; Stories for children; PRONARRAR.

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar los comportamientos indicadores de participación emitidos por cuatro niños con diagnóstico de TEA durante el uso del PRONARRAR, e identificar cuáles son los soportes proveídos por el interlocutor y por ese programa, para ayudar a mantener la participación de los niños en las actividades de producción de historias contempladas por él. Se trata de un estudio de naturaleza descriptiva, con intervenciones mínimas sobre los comportamientos emitidos por los niños en el momento de la producción de las historias. Participaron de esta investigación, cuatro niños con diagnóstico de TEA, niveles de soporte II y III, todas con nueve años de edad, siendo tres del sexo masculino y una del sexo femenino. Dos sesiones individuales de aproximadamente 25 minutos fueron conducidas, utilizando apoyos verbales, gestuales y estrategias similares a las de Lectura Dialógica (LD). Las sesiones

foron filmadas y el análisis de ellas conducida con un protocolo para registro de Comportamientos de Participación en Actividades de PRONARRAR (CEAP). Los principales indicadores de participación obtenidos fueron: atención sostenida, emisiones correspondientes a las imágenes observadas e inferencias. Los principales soportes del programa identificados fueron: el diseño atractivo de las figuras y la permanencia de ellas en el campo visual de los niños durante toda la actividad. Los apoyos verbales, gestuales y físicos del interlocutor también fueron importantes. Se sugiere la continuidad de estudios que contemplen la construcción y el desarrollo de historias, con foco para las inferencias, considerando que investigaciones en esa dirección pueden ser promisorias para el desempeño escolar de niños con TEA.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Participación; Historias Infantiles; PRONARRAR.

## Introdução

Ao construir uma história infantil, a criança está fornecendo importantes indicadores dos desenvolvimentos social e acadêmicos na primeira infância. Estreitamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação, essa construção pode apresentar alterações em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), já que na presença desse diagnóstico, as limitações na interação social e na comunicação são as principais manifestações. Neste estudo, foi conduzida uma investigação com crianças que possuem esse diagnóstico, enfatizando o engajamento delas numa atividade de produção de histórias, a partir do uso de um programa chamado PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019), que tem como foco o apoio estruturado em situações de construção de histórias.

A estrutura adotada neste programa utiliza estratégias metatextuais para favorecer a construção de histórias infantis, sejam elas na modalidade oral, escrita ou simbólica. Este programa tem como objetivo central melhorar a estrutura da história (OLIVEIRA, 2019). O conhecimento metatextual abordado nele pode ser definido como uma habilidade de entender as propriedades do texto, analisadas a partir de um monitoramento intencional, no qual o sujeito focaliza a sua atenção nos elementos que o compõem. Esta análise deve ocorrer de maneira deliberada para que seja considerada uma habilidade metalinguística e este conceito pode ser relacionado a qualquer tipo de texto (GOMBERT, 1992; 2013).

Em qualquer contexto de produção de histórias ou outras atividades que requeiram interação e comunicação, surge uma preocupação central: o engajamento ou a participação do sujeito na atividade.

No campo acadêmico, engajamento é um termo complexo que enfatiza os vários padrões dos estudantes relacionados à motivação, à cognição e ao comportamento. Isso tem recebido grande atenção de professores, profissionais da saúde e pesquisadores, em geral, como uma forma de melhorar o descontentamento, aumentar a motivação, o envolvimento em atividades

relacionadas à escola, os níveis de desempenho e compreender o desenvolvimento satisfatório deles (ALRASHIDI et al, 2016).

Assim, o engajamento desempenha um papel fundamental nos processos de ensino, aprendizagem e resultados futuros para estudantes, tanto aqueles com desenvolvimento típico, quanto atípico. As discussões e as pesquisas sobre engajamento não excluem estudantes com deficiência, no entanto, a definição e a mensuração atuais de engajamento para esta população não abordam suas necessidades exclusivas e permanecem estritamente comportamentais (HOLLINGSHEAD, 2013).

Para Ramos et al (2018), o engajamento numa tarefa compreende o quanto a criança se envolve no que está fazendo: sua atenção, resposta e conversas relacionadas a essa tarefa. Especialmente sobre alternativas de intervenção no contexto escolar, a literatura internacional destaca evidências de efetividade de uma modalidade de intervenção, conhecida como Intervenção Mediada por Pares (IMP). Os estudos sobre esta modalidade ainda são iniciais na literatura nacional e, dentre eles, podemos destacar a pesquisa de Lehnhart (2018) que envolveu uma análise sobre IMP e mediação independente dos pares sobre o engajamento na tarefa de crianças com TEA. De um modo geral, as pesquisas evidenciam a efetividade da IMP para as habilidades sociais de estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial e, mais recentemente, para a aprendizagem acadêmica de crianças com TEA (RAMOS et al, 2018).

Outra possibilidade que se insere nesse contexto de suportes para os estudantes com TEA, é o uso de apoios que possuem estratégias que envolvem a dinâmica da Leitura Dialógica (LD), um tipo de leitura compartilhada que utiliza imagens e interação mediada pelo interlocutor. Compreende-se que este pode ser um importante recurso para favorecer, tanto a reciprocidade social, quanto as funções comunicativas de crianças com TEA.

Este será o foco do presente artigo, pois as estratégias existentes para o uso do programa PRONARRAR sugerem procedimentos que podem ser comparados à dinâmica da LD, especificamente no que se refere ao apoio de imagens e à dinâmica de interação com o uso de descrições e perguntas, quando o interlocutor está apresentando essas imagens à criança. Além disso, as

estratégias sugeridas pelo uso do PRONARRAR requerem, também, que a criança se envolva com a atividade e, portanto, é necessário ter uma preocupação com o engajamento e as funções comunicativas apresentadas por essa criança, durante o uso desse programa.

Alguns estudos que adaptaram programas ou protocolos que utilizam a LD para crianças com TEA são promissores, mas ainda são escassos (QUEIROZ, 2017; GUEVARA et al, 2017; WALTER, 2017). As estratégias utilizadas durante a LD favorecem a participação da criança como leitora, porque nessa ocasião de uso desse tipo de leitura, o mediador e a criança conversam sobre o livro, sobre a história ou sobre o material que está sendo utilizado como suporte para essa interação. E, por isso, também incentiva aspectos da linguagem oral e da comunicação, dentre outros.

No contexto de pesquisas com a LD, um dos protocolos mais utilizados é o *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* (RECALL) que emprega as seguintes estratégias: PEEP, acrônimo utilizado para as seguintes palavras em língua inglesa – *prompt* – dicas fornecidas pelo mediador; *evaluate* – avalia a resposta fornecida pela criança; *expand* – expande ou amplia essa resposta; e *praise* – fornece elogios; CROWD – acrônimo utilizado para as seguintes palavras em língua inglesa – *completion* – indica que a criança deve completar oralmente uma sentença verbalizada pelo mediador; *recall* – diz respeito às perguntas que recuperam fragmentos do texto, com o objetivo de favorecer a compreensão do enredo; *open-ended* – lembra o mediador quando da formulação de perguntas abertas, tais como, “o que está acontecendo aqui?”, que são perguntas que visam expandir o vocabulário da criança e incitar respostas espontâneas; *wh-questions* – refere-se a uma série de perguntas fechadas, que permitem um número limitado de respostas, tais como, Quem? Quando? Onde? O quê?; por fim, a consoante D – *distancing* – diz respeito ao distanciamento, que busca incentivar a criança a relatar uma experiência pessoal relacionada à história, com o objetivo de aprimorar a capacidade de inferências extratextuais. Além destes dois aspectos (PEEP e CROWD), o RECALL usa também mais três estratégias interventivas, quais sejam: a atenção compartilhada, a pausa intencional e recursos visuais (WALTER, 2017).

Guevara et al (2017) e Queiroz (2017), avaliaram a eficácia de uma versão modificada do RECALL, na comunicação de pré-escolares com TEA. No estudo de Guevara et al. (2017) foi descrita uma intervenção com uma criança de cinco anos de idade, do sexo masculino, diagnosticada com TEA e cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Brasília, DF. Foram utilizados 20 diferentes livros de literatura infantojuvenil que não foram repetidos. As obras continham entre 10 e 36 páginas e apresentavam uma estrutura narrativa com enredo linear. O objetivo principal foi o de adaptar um procedimento de LD e verificar os efeitos sobre o engajamento na tarefa e na participação verbal da criança em três etapas: a) LD com todos os tipos de perguntas usados tradicionalmente nesse tipo de leitura, quais sejam: perguntas abertas, de distanciamento e de identificação de emoções, por exemplo; b) LD apenas com perguntas do tipo *wh-questions*, tais como: “O que é isto?”, “Quem é este? ”, “O que ela está fazendo?”; e c) Inclusão de uma hierarquia crescente de dicas verbais – repetir a pergunta, dar oportunidade para a criança completar as respostas e apresentar o modelo de resposta. Na primeira etapa, houve alta frequência dos comportamentos de se levantar e emitir ecolalia imediata, mas não houve iniciativas verbais. Na segunda etapa, aumentaram as respostas verbais consideradas adequadas, cessaram as ecolalias imediatas e surgiram iniciativas verbais da criança, e estas últimas aumentaram na terceira e última etapas (GUEVARA *et al*, 2017).

No estudo de Queiroz (2017) foram investigados os efeitos de uma adaptação da LD no comportamento verbal sob controle da narrativa em crianças com TEA. Além disso, a pesquisadora testou o uso da hierarquia de dicas para auxiliar nas respostas vocais das crianças e verificou se houve aumento nas suas iniciativas verbais e no engajamento na tarefa. Participaram da investigação duas crianças de sete anos com diagnóstico de TEA e os resultados indicaram aumento nas respostas independentes, diante de perguntas tipo *wh-questions*, conforme descrições e exemplos anteriores. Houve também um aumento nas iniciativas verbais para uma das crianças, com tendência crescente no engajamento na tarefa, ao longo das sessões para ambas (QUEIROZ, 2017).



Os dados obtidos e os resultados encontrados nestas pesquisas sugerem que a LD adaptada pode ser uma escolha interventiva que pode favorecer a reciprocidade social, os turnos comunicativos e a compreensão da leitura oral de crianças com TEA (WALTER; NUNES, 2020). Os estudos nacionais que contemplam intervenções para favorecer a aquisição da leitura, envolvendo participantes com TEA que possuem atraso nessa habilidade, ainda precisam avançar e há um número reduzido de pesquisas que tratam de práticas interventivas, cujo desempenho acadêmico tem sido considerado crítico (NUNES *et al*, 2013).

Ainda, sobre os estudos no campo de histórias infantis, no Brasil, eles se concentraram em crianças com desenvolvimento típico e em crianças com comprometimentos linguísticos discretos (OLIVIERA *et al*, 2013) e, atualmente, há pesquisas limitadas referentes ao ensino de habilidades narrativas para crianças com TEA. Consequentemente, poucas orientações são fornecidas sobre a forma e a intensidade da intervenção com crianças que tenham esse diagnóstico associado a comprometimentos graves ou severos de linguagem (FAVOT *et al*, 2019).

De acordo com Adornetti *et al* (2020), evidências crescentes sugerem que os sujeitos com TEA têm dificuldade em processos linguísticos de nível superior, como a produção narrativa e a compreensão. A narrativa pode ser definida como um tipo de discurso envolvendo a relação de uma sequência de eventos (STIRLING, *et al*, 2014). Mais especificamente, uma narrativa é caracterizada por uma sequência temporal de eventos que se desdobra em direção a um resultado, ou seja, o final.

Considerando essas definições, Adornetti *et al* (2020) realizaram um estudo cujo objetivo foi investigar aspectos da compreensão de narrativas visuais em um grupo de crianças com TEA e um grupo controle de crianças com desenvolvimento típico. A compreensão de narrativas visuais foi avaliada pela condução de uma tarefa que exigia que os participantes organizassem imagens fornecidas, a fim de construir uma história coerente e de acordo com um determinado título. Os dois grupos também receberam tarefas destinadas à avaliação de uma série de habilidades cognitivas, tais como, teoria da mente,



coerência central e a capacidade das crianças de projetarem o pensamento em episódios futuros. Essas habilidades são apontadas pela literatura especializada como frequentemente prejudicadas em sujeitos com o TEA e, provavelmente, envolvidas em limitações para produções de narrativas (BANNEY et al, 2015).

Os resultados deste estudo revelaram que os participantes obtiveram pontuações significativamente mais baixas em comparação ao grupo de crianças com desenvolvimento típico, em tarefas de avaliação da narrativa visual, compreensão e habilidades de pensamento em episódios futuros. Estes resultados fornecem evidências sobre a dificuldade de compreensão narrativa no TEA e sugerem que as dificuldades no processamento narrativo que afetam estes sujeitos podem se estender a outros sistemas expressivos não ligados somente à linguagem oral (ADORNETTI et al, 2020).

Portanto, com base em alguns autores, é possível inferir que as dificuldades de comunicação, incluindo problemas com narrativas podem estar presentes em sujeitos com TEA (ADORNETTI et al, 2020; EIGSTI et al, 2011). Para King et al (2013), por exemplo, as narrativas destas crianças são geralmente mais curtas, menos descritivas e menos complexas gramaticalmente do que aquelas produzidas por crianças com desenvolvimento típico. Já para Banney et al (2015), as crianças com TEA podem produzir narrativas com estrutura de história com menos verbos de estado mental cognitivo e menos explicações causais (BANNEY et al, 2015).

Nesse sentido, é possível que as crianças com TEA também tenham dificuldades para fazer inferências intra ou extratextuais (KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008; WHALON et al, 2013). Em textos narrativos, a dificuldade para expressar sobre os pensamentos e sentimentos de personagens de uma história pode, em parte, explicar o baixo desempenho na compreensão e as dificuldades para estabelecer relações anafóricas, comprometendo a compreensão textual (WHALON et al, 2013). A expressão de inferências sobre o comportamento de personagens em livros pode parecer uma tarefa muito complexa, mas a literatura não deixa claro que isso pode estar na dificuldade de mensuração dessa expressão, já que a maior parte dos instrumentos de medida existentes são pouco flexíveis.

Considerando que as crianças com TEA apresentam como características principais as dificuldades na interação social e na comunicação, bem como comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014), tivemos a seguinte hipótese: a estrutura metatextual presente no PRONARRAR, aliada às estratégias de Leitura Dialógica (LD) podem auxiliar no engajamento da criança com TEA para produzir histórias e apoiar a identificação de suportes necessários durante essa produção.

Com isso, este estudo teve como objetivos: analisar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por quatro crianças com diagnóstico de TEA, durante o uso do programa PRONARRAR e identificar quais os suportes fornecidos pelo interlocutor e por este programa, para ajudar a manter o engajamento dessas crianças nas atividades.

## Aspectos Metodológicos

Tratou-se de um estudo de natureza descritiva sobre comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual denominado PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019). O PRONARRAR tem sido utilizado, frequentemente, como programa de avaliação e de intervenção, com a adoção de diferentes tipos de delineamentos, principalmente, aqueles dos tipos experimentais e quase experimentais. Para este estudo foi adotada uma sondagem que não caracterizasse intervenção, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Este estudo fez parte de subprojetos desenvolvidos no interior dos estados do Paraná e de São Paulo, ligados a um projeto maior que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/405359/2014-9), cujo apoio financeiro principal foi encerrado em janeiro de 2018, mas com novos subprojetos em andamento. Esses subprojetos encontram-se aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do CAAE - 61258416.8.0000.5406 (Educação Infantil) e do CAAE - 59567516.4.0000.5406 (Ensino Fundamental).

A coleta de dados relacionada a essa amostra foi realizada a partir de autorizações específicas institucionais e assinaturas de termos de consentimento livres e esclarecidos, pelos responsáveis, nas dependências de

uma instituição de atendimento especializado a crianças com TEA, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esta instituição presta serviço a esta população e oferece orientação, avaliação, tratamento, treinamento parental e assessoria escolar, a partir dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com base em protocolos conduzidos por profissionais especializados nas áreas da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Educador Físico e Serviço Social.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram quatro crianças, todas com nove anos de idade e diagnóstico de TEA, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os responsáveis por elas aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e as crianças atenderam aos seguintes critérios: a) idade entre sete e dez anos; b) ausência de prejuízos em habilidades auditivas e visuais, com correções tecnológicas (lentes corretivas e aparelhos auditivos, por exemplo), se fosse o caso; e c) compreensão de fala preservada ou com pouco prejuízo, obtida a partir de observações clínicas e dados complementares contidos nos prontuários institucionais das crianças. Mais detalhes dessa caracterização encontram-se no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Principais características das crianças participantes da pesquisa.

Participante	Idade	Sexo	Níveis de suporte (TEA)	Perfil Comunicativo	Ano de matrícula no Ensino Fundamental I
<i>Pedro</i>	9 anos 3 meses	M	I	Funcional	5º Ano
<i>Marcos</i>	9 anos 5 meses	M	II	Funcional	5º Ano
<i>Vitor</i>	9 anos 9 meses	M	II	Funcional	4º Ano
<i>Clara</i>	9 anos 10 meses	F	III	Não funcional	4º Ano

Fonte: Oliveira (2021).

Sobre o perfil comunicativo das crianças, este foi obtido por meio do uso de um protocolo chamado Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD) com sua última versão publicada por Oliveira e Oliveira (2022), em que são considerados os meios comunicativos predominantes em pelo menos três contextos distintos e as habilidades predominantes, durante a atividade proposta com o material do PRONARRAR.

Trata-se de uma construção utilizada inicialmente por Oliveira e Marques (2005) e revisada, a partir do uso com outros perfis de sujeitos (MENDES; OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA et al, 2018). O objetivo do protocolo é indicar os principais meios de comunicação utilizados pelos sujeitos e categorizar as suas funções comunicativas, com base em funções que remetem a um perfil funcional, que valoriza mais o uso da comunicação, em detrimento dos seus aspectos de forma ou de estrutura, principalmente de crianças que falam pouco, ou que utilizam outros meios de expressão para se comunicar (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023).

Para a realização da coleta de dados foram utilizados como instrumentos: a) PRONARRAR; e b) Protocolo para observação de Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR (CEAP), analisados como indicadores de interesse pelo material e de engajamento na atividade (Apêndice). Sobre o PRONARRAR, foram utilizadas duas histórias de nível fácil de complexidade, de acordo com a classificação e protocolos estabelecidos nele. Atualmente o programa possui um conjunto de 12 histórias, com três níveis de complexidade, a saber: fácil, intermediário e difícil. Cada história do programa é formada por quatro figuras que devem ser colocadas em sequência, considerando seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução), de acordo com as estruturas ou possibilidades indicadas por Morrow (1986) e Colomer (2003). Mais detalhes sobre essas estruturas e possibilidades podem ser consultadas no próprio programa (OLIVEIRA, 2019).

Cada imagem referente aos elementos das histórias tem sido apresentada em papel vergê de tamanho aproximado de 16cm x 10cm. Não se trata de um tamanho padronizado, mas tem sido ideal para o manuseio das crianças. Em alguns estudos específicos foram realizadas adaptações em função das

necessidades da população (MATA et al, 2016; SORIANO, 2017). Por se tratar de figuras com *design* moderno, nem sempre é necessário fazer ampliações e elas sempre são disponibilizadas em cores.

Em relação ao protocolo para observação de Comportamentos de Engajamento em Atividades do PRONARRAR (CEAP), durante o procedimento principal (uso do PRONARRAR) de coleta de dados, ele foi desenvolvido para analisar os comportamentos emitidos pelos participantes, do ponto de vista de indicadores de interesse pelo material e engajamento nessa atividade. Todos os procedimentos da construção desse protocolo encontram-se detalhadas em Oliveira e Oliveira (2022). E uma cópia da última versão desse protocolo está anexada a este artigo.

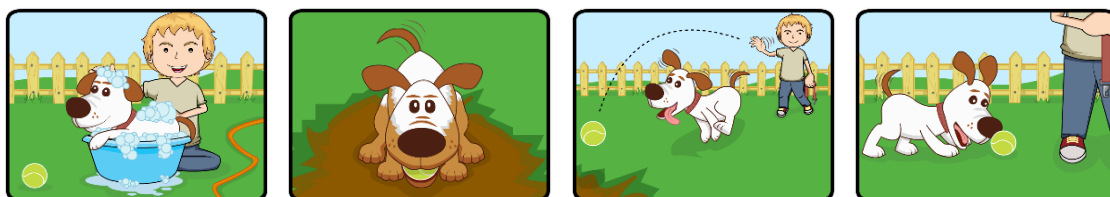
Reitera-se que este instrumento está mais relacionado à aplicação do programa PRONARRAR do que ao diagnóstico dos participantes deste estudo, pois o seu desenvolvimento objetivou, principalmente, avaliar os comportamentos da criança durante o uso desse material e indicar possíveis suportes necessários para aumentar esse engajamento, não sendo, portanto, exclusivo para uso com crianças com TEA.

A coleta de dados foi realizada em uma sala de atendimento previamente organizada e de uso comum, respeitando-se aspectos fundamentais da rotina institucional, de acordo com as especificidades da criança em relação aos aspectos de comportamento e interação. Essa coleta ocorreu num período de 60 dias entre os meses de fevereiro a abril de 2020, com duas sessões semanais individualizadas, para cada história, com duração média de 25 minutos. Essa coleta, inicialmente prevista para ocorrer com dez participantes foi interrompida, assim como várias outras pesquisas, em função das medidas de isolamento social adotadas durante a Pandemia (COVID-19).

As histórias escolhidas para essa pesquisa foram: “A Lição de Totó” e “O Susto dos Canários”. Elas foram selecionadas por indicações de preferência de participantes em estudos anteriormente realizados, além de serem de nível fácil, conforme classificação desse material (OLIVEIRA; SORIANO, 2017). Essas histórias estão disponíveis em materiais de estudantes e pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Defsen), da Faculdade

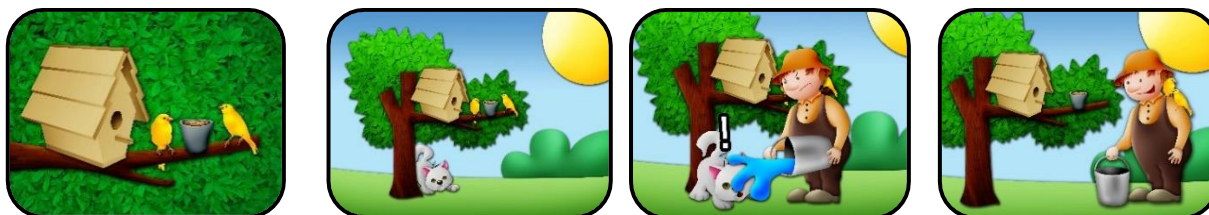
de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e no Grupo de Pesquisa “Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar” da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As Figuras 1 e 2, a seguir, contém as imagens das histórias utilizadas.

Figura 1 – História 1 – “A lição de Totó”



Fonte: Oliveira (2019).

Figura 2 – História 2 – “O susto dos canários”



Fonte: Oliveira (2019).

A sessão iniciava a partir da apresentação à criança das quatro figuras que representavam cada uma das partes da história (1), cenário, tema, enredo e resolução. A partir dessa apresentação, era solicitado à criança que as colocasse em sequência para formar uma história. Durante essa etapa (colocar as figuras em sequência), a pesquisadora principal interveio, quando necessário, lançando mão de frases do tipo: “Como você acha que essa história começa?”; “O que aconteceu primeiro?”; “E depois?”.

Além desse apoio verbal, se fosse necessário, poderiam ser utilizados apoios gestuais e físicos. Por exemplo, a pesquisadora apontava as figuras ou elementos destas, quando fazia essas perguntas e à medida que a criança respondia, organizava-se a sequência e a disposição de cada uma das figuras. Essas são as estratégias semelhantes àsquelas utilizadas na Leitura Dialógica



(LD), descritas no estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2020), com a ressalva de que no PRONARRAR são utilizadas imagens para a construção de histórias.

Walter e Nunes (2020) descrevem que o modelo interventivo na LD propõe que o mediador formule, durante a leitura repetida de um mesmo livro, cinco modalidades de perguntas representadas pelo acrônimo CROWD, conforme descrito na introdução deste artigo. Por fim, o mediador é orientado a estimular a participação da criança por meio de elogios e perguntas que visam à ampliação de respostas, reformulações e/ou acréscimo de informações (WALTER; NUNES, 2020).

De forma semelhante, para este estudo foram utilizadas estratégias representadas por duas das letras do acrônimo CROWD, específicas da vogal “O” (*open-ended*) em que o interlocutor formulou perguntas abertas como “O que está acontecendo aqui?” e também as estratégias da consoante “W” (*wh-questions*) com a realização de perguntas fechadas como: Quem? Onde? Quando? O quê? a partir dos elementos das histórias.

Numa segunda etapa, quando a sequência das figuras estava adequada, a pesquisadora então pedia à criança que contasse, oralmente, a história formada. Nessa etapa também foram utilizados apoios verbais (perguntas), gestuais (apontamentos nas figuras) e físicos (manipulação da mão da criança em direção ao material), conforme descrições detalhadas no protocolo desenvolvido para esta análise.

Após concluída a segunda etapa da história 1, foi dado um intervalo de três semanas para a segunda sessão e apresentação da história 2 para cada participante. Esse intervalo teve o intuito de analisar os comportamentos emitidos em cada uma das histórias apresentadas com a finalidade de não caracterizar intervenção na pesquisa e, ainda, para que os participantes não tivessem a percepção de uma sequência explícita em relação ao formato das histórias utilizadas.

O registro de dados foi efetuado por meio de filmagens das sessões dos participantes referentes ao uso (manipulação) do material e à produção das histórias, propriamente dita. Para esse registro foi utilizada uma câmera



gravadora de vídeo digital da marca Sony®, modelo DCR-SX20, que foi posicionada num canto da sala com o uso de um suporte para filmadora numa distância em que o equipamento não fosse tão facilmente observado a fim de não chamar a atenção dos participantes. Ao final de cada sessão as imagens eram salvas e arquivadas para posterior análise.

Para analisar os dados obtidos, foram considerados os comportamentos emitidos diante do material, do ponto de vista da aceitação da atividade, com a descrição de possíveis comportamentos, durante essa fase que poderiam indicá-la. Também foram analisadas as habilidades para colocar as figuras na sequência adequada, do ponto de vista do nível de ajuda para realizar tal atividade. Esses comportamentos foram definidos com base no protocolo construído, conforme descrições anteriores, relacionadas aos instrumentos para coleta de dados. Reitera-se que este instrumento com a descrição desses comportamentos, assim como as possibilidades de pontuação dele encontram-se anexados a este artigo.

A pontuação do protocolo foi proposta da seguinte forma: pontuação maior para comportamentos desejáveis e uma pontuação menor para comportamentos não desejáveis, emitidos diante do material. Com isso, quanto maior ou mais próxima da pontuação máxima (34), melhor seria o desempenho. Alerta-se, no entanto, para o fato de que essa é a primeira versão desse protocolo e, portanto, à medida que ele é utilizado ou aplicado, os ajustes necessários são efetuados. Até o momento, ele foi avaliado em termos de conteúdo e pontuação por dois juízes. Essa análise de fidedignidade foi efetuada para a coleta de 50% da amostra deste estudo, sendo obtidos os seguintes resultados: entre a pesquisadora e o juiz 1 foi obtido um índice de fidedignidade de 78%; entre a pesquisadora e o juiz 2 um índice de 84% e entre os dois juízes um índice de 78%.

## Resultados e Discussão

Para responder ao objetivo de analisar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos pelas crianças participantes do estudo, durante o uso do

programa PRONARRAR, apresentaremos os dados da Tabela 1, os quais indicam tais comportamentos durante o uso da História 1. Em seguida, serão apresentados os dados da Tabela 2, referentes ao uso da História 2. O detalhamento das categorias dos comportamentos emitidos e mensurados aqui, encontram-se no protocolo anexado a este artigo. Além disso, em Oliveira e Oliveira (2022) é possível ter acesso às informações sobre a construção desse protocolo.

Tabela 1 - Pontuação obtida pelos participantes a partir dos comportamentos indicadores de engajamento durante as atividades da História 1 do PRONARRAR.

Comportamentos indicadores de engajamento durante o uso do programa PRONARRAR	Pontuação obtida (Pedro)	Pontuação obtida (Marcos)	Pontuação obtida (Vitor)	Pontuação obtida (Clara)	Pontuação esperada (CEAP)
<b>ENGAJAMENTO NAS ATIVIDADES E ATENÇÃO SUSTENTADA</b>					
Atenção e observação no início da apresentação do material (antes da criança começar a contar a história)	4	4	3	2	3
Respostas às instruções do interlocutor em cada fase da história	3	2	2	1	3
Manutenção da atenção no material durante a história	3	1	1	1	3
Tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na atividade	3	2	2	3	3
Frequência do uso de apoio físico para a	3	3	3	1	3

manutenção da atenção na tarefa					
OUTRAS VARIÁVEIS RELACIONADAS AO MATERIAL QUE PODEM INDICAR COMPORTAMENTOS DE INTERESSE E ATENÇÃO NA ATIVIDADE					
Sequência das imagens	3	3	2	1	3
Respostas, comportamentos e emissões correspondentes às figuras observadas	3	3	3	1	3
Respostas e emissões implícitas correspondentes às figuras observadas	3	2	3	1	3
Respostas relacionadas a uma possibilidade de estratégia de compreensão da história	9	6	7	4	9
TOTAL	34	26	26	15	34

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2 - Pontuação obtida pelos participantes, a partir dos comportamentos indicadores de engajamento durante as atividades da História 2 do PRONARRAR

Comportamentos indicadores de engajamento durante o uso do programa PRONARRAR	Pontuação obtida (Pedro)	Pontuação obtida (Marcos)	Pontuação obtida (Vitor)	Pontuação obtida (Clara)	Pontuação esperada (CEAP)
ENGAJAMENTO NAS ATIVIDADES E ATENÇÃO SUSTENTADA					
Atenção e observação no início da apresentação do material (antes da criança começar a contar a história)	4	4	3	2	3

Respostas às instruções do interlocutor em cada fase da história	3	2	2	2	3
Manutenção da atenção no material durante a história	3	2	1	1	3
Tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na atividade	3	2	2	3	3
Frequência do uso de apoio físico para a manutenção da atenção na tarefa	3	3	3	2	3
<b>OUTRAS VARIÁVEIS RELACIONADAS AO MATERIAL QUE PODEM INDICAR COMPORTAMENTOS DE INTERESSE E ATENÇÃO NA ATIVIDADE</b>					
Sequência das imagens	3	3	2	1	3
Respostas, comportamentos e emissões correspondentes às figuras observadas	3	3	3	1	3
Respostas e emissões implícitas correspondentes às figuras observadas	3	3	3	1	3
Respostas relacionadas a uma possibilidade de estratégia de compreensão da história	9	7	7	4	9
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>34</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

De um modo geral, Pedro, Marcos e Vitor apresentaram engajamento nas atividades das duas histórias. Isso pode ser confirmado pela pontuação obtida no protocolo que avaliou estes comportamentos, de maneira detalhada. Chama

muito a atenção o engajamento de Pedro na atividade, já que ele obteve o total ideal (34) de pontos, nas duas histórias. Marcos e Vitor apresentaram outros comportamentos, tais como atenção reduzida e dispersão durante a atividade, mesmo assim obtiveram uma pontuação que pode ser considerada satisfatória para o engajamento nas atividades das duas histórias. Na história 1, Marcos e Vitor obtiveram 26 pontos e na história, Marcos obteve 26 e Vitor 29.

Clara não se engajou na atividade e isso é observado pela pontuação obtida, tanto na história 1 (15), quanto na história 2 (17). Ela não conseguiu seguir as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final) e não manteve o foco (olhar ou toque) direcionado para o material. Para manter, ainda que parcialmente, a atenção e o engajamento de Clara na realização da atividade, foi necessário o uso de mais suportes em comparação aos demais participantes da pesquisa, como será observado, nos dados no Quadro 2, a seguir.

Para responder ao objetivo de identificar quais os suportes fornecidos pelo interlocutor e pelo programa, para ajudar a manter o engajamento das crianças nas atividades, tanto do ponto de vista geral, quanto específico (ligados ao PRONARRAR), apresentaremos o Quadro 2, também com dados relacionadas a cada participante.

Quadro 2 - Tipos de suportes do interlocutor e específicos do PRONARRAR identificados durante as atividades desse programa

SUPORTES DO INTERLOCUTOR	Participantes			
	Pedro	Marcos	Vitor	Clara
Apoio verbal com perguntas do tipo O ( <i>open-ended</i> ) e perguntas do tipo W ( <i>wh-questions</i> )	Sim	Sim	Sim	Sim
Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	Não	Sim	Não	Sim
Suportes gestuais e físicos	Não	Não	Não	Sim
SUPORTES ESPECÍFICOS DO PRONARRAR				

Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)	Todos os participantes tiveram acesso a esses suportes
As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual da criança durante toda a atividade	
Presença de ações nas figuras	
Todas as figuras possuem design atrativo e indicam ações	

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas as crianças receberam o suporte do tipo “apoio verbal com perguntas do tipo O (*open-ended*) e perguntas do tipo W (*wh-questions*)”. Quanto ao suporte do tipo “gestual – apontar e indicar as figuras e os elementos delas”, os participantes Marcos e Clara precisaram dele. Por fim, Clara precisou, também, de suportes do tipo “gestuais e físicos”, por exemplo, “pegar a mão da criança e direcioná-la para a figura”, descrição presente no protocolo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022).

Chama a atenção os dados relacionados a Clara que, mesmo diante de vários tipos de suporte (do interlocutor e específicos do programa), emitiu poucos comportamentos que indicaram engajamento na atividade. Estes dados indicam que as dificuldades de engajamento manifestadas por ela podem estar relacionadas, em grande parte, pelo menor número de iniciativas comunicativas e por outras dificuldades pragmáticas como foi abordado por Milher e Fernandes (2013) em um estudo sobre uma proposta de análise pragmática que considera a responsividade em crianças com TEA.

De fato, iniciar uma interação e mantê-la nos moldes esperados, trocando turnos e respeitando contextos da temática, é um desafio, visto que isso requer o uso de recursos linguísticos, sociais e cognitivos. Estes são recrutados devido à compreensão social de que as trocas interacionais só se efetivam quando há reciprocidade (MILHER; FERNANDES, 2013). Além disso, estas crianças estão envolvidas menos tempo em tarefas de nível mais elevado (resolver problemas,

faz-de-conta ou a própria construção de uma atividade) e podem passar proporções mais elevadas de tempo em níveis baixos de envolvimento (MCWILLIAM; BAILEY, 1995).

Outro dado que pode ser relacionado a esse desempenho é o perfil comunicativo de Clara. Ele não foi considerado funcional, durante a caracterização dos sujeitos. Clara tem demanda para o uso de recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) e, portanto, seria necessário construir uma situação com um material adaptado, no momento em que ela já conseguisse algum tipo de função comunicativa com o uso desses recursos. Em linhas gerais, a Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) se configura como área de conhecimento que se ocupa de meios alternativos à fala, mas também se refere a um conjunto de recursos e estratégias alternativos nessas situações. Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituir como sujeitos na ausência de oralidade. E mais, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar, pois ao se apropriar desses recursos, todas as atividades desses sujeitos podem ser desenvolvidas a partir deles (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2023). Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que o transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento de uma comunicação com autonomia.

O uso de recursos de CSA já foi efetuado com o material do PRONARRAR no estudo de Freitas et al (2019). Porém, nessa situação, os participantes já tinham algum tipo de familiaridade com esses recursos. Considerando que o engajamento exerce significativa influência no processo de escolarização de crianças com TEA, Schmidt (2017) destacou que estudantes com TEA têm frequentes dificuldades em desenvolver comportamentos que favorecem a aprendizagem formal, tais como permanecer sentado em sua classe algum tempo, falta de atenção e concentração, movimentos estereotipados, dentre outros. Porém, como o professor tem uma formação pedagógica que o habilita para ensinar, e não a lidar com alterações de comportamento, este fato se apresenta como uma dificuldade na escola (SCHMIDT, 2017). Além disso, observa-se que os padrões de comportamentos exigidos pela escola, de um



modo geral, quase nunca consideram a diversidade humana presente nessa instituição.

Pinto et al (2006) argumentaram que a qualidade do engajamento é um fator mediador crítico na aprendizagem das crianças e, portanto, ela deveria ser transmitida aos professores, por meio de informações acerca da importância do envolvimento na aprendizagem e da forma como os seus comportamentos interativos e a introdução de práticas de desenvolvimento adequadas podem melhorar a qualidade desse envolvimento (PINTO et al, 2006). No processo de escolarização é imprescindível que os professores tenham conhecimento básico a respeito da importância do engajamento para a aprendizagem do aluno com TEA e, também, que tenham suporte para situações que requeiram intervenções específicas.

Identificamos que os apoios verbal e gestual utilizados durante o uso do PRONARRAR e que são semelhantes às estratégias de LD, favoreceu respostas espontâneas, maior participação e engajamento das crianças, o que vai ao encontro dos dados do estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2020). Essas autoras alertaram para o fato de que as perguntas visam à ampliação de respostas, reformulações e/ou acréscimo de informações (WALTER; NUNES, 2020).

Verificamos também que para Clara os suportes do mediador utilizados foram: o apoio verbal com perguntas do tipo O (*open-ended*), perguntas do tipo W (*wh-questions*) e suporte gestual (apontar e indicar as figuras e os elementos delas). Porém, além destes, foi necessário o uso de suportes gestuais e físicos. Observa-se, portanto, que Clara necessitou de mais suportes para manter esse engajamento.

Estes dados corroboram o que foi descrito por Walter e Nunes (2020), ao mencionarem que a despeito dos efeitos promissores da LD em populações com desenvolvimento típico. A dinâmica dessa modalidade interventiva não se adequa ao perfil de alguns sujeitos com TEA e essa prática requer que a criança mantenha a atenção no adulto e na história, respondendo questões elaboradas pelo mediador, tecendo comentários e formulando novas perguntas.

Tendo em vista as dificuldades sociocomunicativas de pessoas com TEA, é compreensível que muitas delas que possuem esse diagnóstico, precisem de adaptações para se engajar em atividades dessa natureza (FLEURY et al, 2014; FLEURY; SCHWARTZ, 2016). E, de acordo com os estudos que estão sendo desenvolvidos, a LD adaptada pode ser considerada uma escolha interventiva promissora para favorecer a reciprocidade social, os turnos comunicativos e a compreensão da leitura oral de crianças com TEA (WALTER; NUNES, 2020).

Com relação aos suportes específicos do PRONARRAR que ajudaram a manter o engajamento, podemos destacar o *design* atrativo das figuras do programa e o fato de cada figura indicar ações específicas do elemento correspondente (cenário, tema, enredo e resolução) da história. Estes aspectos são, cuidadosamente, preservados nesse programa, em razão das indicações de pesquisas anteriores como a que foi desenvolvida por Spinillo e Simões (2003), a respeito do desenvolvimento do conhecimento metatextual em crianças.

Oliveira et al. (2017) também alertaram para o fato de que a riqueza de detalhes presentes nas figuras do programa pode ajudar numa melhor elaboração da história e indicam um suporte para ampliar seus elementos. Quanto à presença de ações nas imagens, isso pode ser considerado como um dos seus diferenciais, concordando com estudos como os de Cárnio et al (2012) que também ressaltaram a figura de ação como proporcionadora de resultados ligeiramente superiores em sua investigação.

Outro aspecto específico do programa que auxiliou nesse engajamento, foi o fato de as figuras ficarem expostas e permanecerem no campo visual das crianças durante toda a atividade. Além disso, a apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) também pode ser destacada como suporte específico do programa, já que isso segue uma concepção ou modelo de narrativa proposta.

Sobre isso, Ferreira e Spinillo (2003), ao falarem sobre o desenvolvimento de narrativas escritas, defenderam que para promovê-las, uma das formas eficazes pode se dar por meio da realização de atividades relacionadas ao conhecimento da organização hierárquica da narrativa. Ou seja, segundo as

autoras, é possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento dos elementos estruturais do texto e a sua produção, de forma que, quanto maior o nível de conhecimento da criança sobre essa estrutura, mais coerente e coeso pode ser o texto por ela elaborado.

Por outro lado, em relação à escrita, é extremamente difícil favorecer o ensino ou a construção destes elementos de modo isolado, para, posteriormente, solicitá-los no texto de maneira coesa e coerente. Uma solução pode estar no ensino simultâneo a um apoio para a emergência desse texto (OLIVEIRA, 2019; 2010; SPINILLO, 2001). Isso é o que configura a estratégia metatextual proposta pelo PRONARRAR, isto é, as partes da história ilustradas.

## Considerações finais

Este estudo objetivou analisar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por quatro crianças com diagnóstico de TEA, durante o uso do programa metatextual denominado PRONARRAR e identificar quais os suportes fornecidos pelo interlocutor e por este programa poderiam ajudar a manter o engajamento nas atividades propostas. Avaliamos que os objetivos foram atingidos e a análise permitiu concluir que os comportamentos relacionados ao engajamento nas atividades estão diretamente ligados ao material utilizado e ao tipo de mediação conduzida ao longo do uso desse material.

Foi possível concluir isso, em razão da tipologia dos comportamentos, a exemplo de: atenção e observação no início da apresentação do material (antes da criança começar a contar a história); respostas às instruções do interlocutor em cada fase da história e tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na atividade, dentre outros já descritos. Tudo isso é reforçado também pela tipologia de comportamentos específicos das crianças, tais como: respostas, comportamentos e emissões correspondentes às figuras observadas; respostas relacionadas a uma possibilidade de estratégia de compreensão da história respostas e emissões implícitas correspondentes às

figuras observadas. Com isso, foi possível concluir também que três participantes emitiram inferências em relação ao material das histórias.

Por isso, a importância de identificar os suportes fornecidos pelo próprio programa, cujos dados analisados permitiram concluir que o material é atraente e claro em relação ao que ele pretende indicar. As histórias do PRONARRAR possuem uma estrutura identificada por meio de critérios específicos, a partir de quatro imagens que indicam os elementos dessa história (cenário, tema, enredo e resolução). Por isso, em materiais e estudos semelhantes, uma das dicas ou implicações mais importantes é: quanto mais ações tiver nessas imagens, melhores serão as respostas das crianças diante delas.

Os dados permitiram concluir, também, que para as crianças com nível III de suporte, portanto, que apresentam perfil de interação e comunicação diferentes ou mais complexos, o apoio verbal com perguntas do tipo O (*open-ended*) e perguntas do tipo W (*wh-questions*), além de suportes gestuais e físicos devem fazer parte da mediação do interlocutor. Caso se trate de perfis que não utilizam a fala para se comunicar ou a utilize com dificuldades, é necessário que todas as atividades sejam adaptadas com o uso de recursos de comunicação alternativa. No caso de crianças que ainda não utilizam esses recursos ou que estejam em fase inicial de sua implementação, é necessário respeitar as fases de introdução desse sistema de comunicação em sua rotina.

Essa situação foi uma das limitações deste estudo, tendo em vista a fase inicial na qual Clara se encontrava, em relação ao uso de recursos de comunicação alternativa. Outro aspecto importante e que também limitou a coleta, planejada para ocorrer de modo presencial, foi a interrupção das atividades, em razão das medidas de isolamento social e distanciamento social adotadas no período, em razão da Pandemia de COVID 19. Clara, por exemplo, demandava muita ajuda física durante suas respostas, o que não seria possível utilizando a interação remota.

Por fim, reiteramos a importância do desenvolvimento de futuras pesquisas que possam ser realizadas com a finalidade de investigar como as estratégias metatextuais aliadas à LD podem favorecer o desenvolvimento das habilidades narrativas de crianças com TEA, especialmente no processo inicial de

escolarização. A literatura especializada tem dispensado muita atenção em relação a essas temáticas, principalmente, no que se refere à compreensão leitora e à produção textual. Os estudos que enfatizam as investigações sobre inferências, por exemplo, mostram-se muito promissores.

### **Agradecimentos**

As autoras agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à pesquisa.

## Referências

ADORNETTI, Ines; CHIERA, Alessandra; DERIU, Valentina et al. An investigation of visual narrative comprehension in children with autism spectrum disorders. *Cognitive Processing*, v. 21, p. 435-447, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10339-020-00976-6>. Acesso em: 22 set. 2023.

ALRASHIDI, Oqab; PHAN, Huy; NGU, Bing. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisation. *International Education Studies*, v. 9, n. 12, p. 41-52, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41> Acesso em: 22 set. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.(APA). Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais DSM-5. Artmed, 2014.

BANNEY, Rebecca; HARPER-HILL, Keely; ARNOTT, Wendy. The Autism Diagnostic Observation Schedule and narrative assessment: Evidence for specific narrative impairments in autism spectrum disorders. *International Journal of Speech - Language Pathology*, v. 17, n. 2, p.159–171, 2015. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.977348>. Acesso em: 22 set. 2023.

CÁRNIO, Maria Sílvia; BERBERIAN, Ana Paula; TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo. *Distúrbios da Comunicação*, v.24, n.3, p. 249-256, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11978/8674>. Acesso em: 12 mar. 2023.

COLOMER, Tereza. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003. Tradução: Laura Sandroni.

EIGSTI, Inge-Marie; MARCHENA, Ashley B. de; SCHUH, Jillian M.; KELLEY, Elizabeth. Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 5, n. 2, p. 681-691, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>. Acesso em: 22 set. 2023.

FAVOT, Kate; CARTER, Mark; STEPHENSON, Jennifer. The Effects of Oral Narrative Intervention on the Personal Narratives of Children with ASD and Severe Language Impairment: A Pilot Study. *International Journal of Disability, development and education*, v. 66, n. 5, p. 492-509, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1453049>. Acesso em: 22 set. 2023.

FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 119-148, 2003.

FLEURY, Veronica; SCHWARTZ, Ilene. A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics Early Child. Spec. Educ.*, v. 37. N. 1, p. 16-28, 2016. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1177/0271121416637597>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FLEURY, Veronica; MIRAMONTEZ, Shane Herriott; HUDSON, Roxanne F.; SCHWARTZ, Ilene. Promoting active participation for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 30, n. 3, p. 273-288, 2014. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1177/0265659013514069>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; BLANCO, Marília Bazan; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de Oliveira. Emprego de um programa de intervenção metatextual com o uso de recursos da comunicação suplementar e alternativa. *Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais*, Marília, SP, Brasil, 2019. Disponível em: [http://defsen.net/indexanais\\_arquivos/2019p247-254.pdf](http://defsen.net/indexanais_arquivos/2019p247-254.pdf). Acesso Em: 12 mar. 2023.

GOMBERT, Jean-Émile. *Metalinguistic development*. Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean-Émile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Mari Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.), *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Penso, p. 109-113, 2013.

GUEVARA, Victor Loyola de Souza; QUEIROZ, Lara Rodrigues; FLORES, Eileen Pfeiffer. Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 87-99, jun. 2017. Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072017000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 set. 2023.

HOLLINGSHEAD, Aleksandra. *Broadening the Definition of Engagement for Students with Severe Disabilities: A Phenomenological Study of the Experts in the Field*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Antioch University McGregor, Yellow Springs, Ohio, 2013.

KING, Diane; DOCKRELL, Julie; STUART, Morag. Event narratives in 11-14 year olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, v. 48, n. 5, p. 522-533, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025>. Acesso em: 12 mar. 2023.

KLUTH, Paula; CHANDLER-OLCOTT, Kely. *A land we can share: Teaching literacy to students with autism*. Baltimore: Paul Brookes, 2008.

LEHNHART, Gabriela Brutti. *Transtorno do Espectro Autista e intervenção mediada por pares: mediação independente dos pares sobre o engajamento na*



arefa. 2018. Monografia (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. Anais do I Encontro do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Educação de Surdos e Libras, São Paulo, SP, Brasil, 2016.

MCWILLIAM, Ra; BAILEY, Donald B. Effects of classroom social structure and disability on engagement. Topics in Early Childhood Special Education, v. 15, n. 2, p. 123-147, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/027112149501500201>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MENDES, Camila; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Indicadores de perfil de uma criança com paralisia cerebral para introdução de comunicação suplementar e alternativa. V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, Marília, SP, Brasil, 2019. Disponível em: [http://defsen.net/indexanais\\_arquivos/2019p65-74.pdf](http://defsen.net/indexanais_arquivos/2019p65-74.pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.

MILHER, Liliâne Perroud; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. Revista CoDAS, v. 25, n. 1, p. 70-75, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822013000100013>. Acesso em: 22 set. 2023.

MORROW, Linda. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. Journal of Reading Behavior, Chicago (EUA), v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/108629686095475>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NUNES, Débora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Novo PRONARRAR: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Editora CRV, 2019.

OLIVEIRA, Emely Kelly Silva Santos; FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. O uso do PRONARRAR e adaptação com a comunicação suplementar e alternativa em sujeitos com transtorno do espectro do autismo. Anais da XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Emely Kelly Silva Santos; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; Construção de histórias no contexto de uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa e estratégias metatextuais com autistas. Anais do VI Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ISAAC Brasil. Natal, RN, Brasil, 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; SORIANO, Karen Regiane; FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. Complexidade de histórias de um programa de intervenção metatextual no contexto da educação especial e inclusiva. Anais da 16ª Jornada do Núcleo de Ensino, Marília, SP, Brasil, 2017.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; Rodrigues, Eline Silva; BRACKEN, Seán. Suportes para a escolarização de estudantes do público-alvo da educação especial. Rev. Est. Inv. Psico. Educ., v. 11, num. esp., p. 80-85, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2415>. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Proposta de um instrumento para construção de um perfil comunicativo funcional de crianças com deficiência. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MATA, Simara Pereira; BAZAN, Marília Blanco. (Orgs.). Educação infantil, linguagem e inclusão escolar, São Carlos: De Castro Editora, p. 143-158, 2021.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MARQUES, Susi Lippi. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. Rev. Bras. Educ. Espec., v. 11, n. 3, p. 409-428, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300007>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; OLIVEIRA, Emely Kelly Silva Santos. A comunicação alternativa enquanto instrumento de garantia de processos dialógicos e acesso curricular para crianças que “não falam”. Revista GESTO-Debate, v. 7, p. 260-285, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18573/12774>. Acesso em: 22 set 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; OLIVEIRA, Emely Kelly Santos. Protocolo para análise de comportamentos de engajamento em atividades do PRONARRAR. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de Oliveira; ROCHA, Aila Narene; MARTINS, Ana Paula Loução. (Orgs.). A linguagem e o brincar em condições neurodiversas. Cultura Acadêmica, 2022, p. 1-16.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; BONKI, Eveline; BRAGA, Tania Moron Saes; SCHIER, Ana Cândida. Produção de conhecimento sobre narrativas orais: contribuições para as investigações em linguagem infantil. Rev. CEFAC, v.15, n. 1, p. 207-214, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/jtH66Pg5HT4jRJBp5q4XdgH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

QUEIROZ, Lara Rodrigues. Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. et al. Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arq. Anal. Políticas Educ.*, v. 26, n. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno espectro autismo: onde estamos e aonde vamos parar. *Psicol. Estud.*, 22(2), 221-230, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>. Acesso em: 08 de jan. 2023.

SORIANO, Karen Regiane. Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

SPINILLO, Alina Galvão. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão; LEITÃO, Selma. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300012>. Acesso em: 22 set 2023.

STIRLING, Lesley; CAREY, Lucy; DOUGLAS, Susan. The use of narrative in studying communication in autism spectrum disorders. In: ARCIULI, J., BROCK, J. (eds.). *Communication in autism*. Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 169-216.

WALTER, Elizabeth Cynthia. Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. 2017. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

WALTER, Elizabeth Cynthia; NUNES, Débora Regina de Paula. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *Educação Temática Digital*, v.22, n. 1, p. 27-49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

WHALON, Kely; DELANO, Monica; HANLINE, Mary Frances. A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Prevent. Sch. Fail.*, v. 57, n. 2, p. 93-101, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>. Acesso em: 19 de mar. 2023.

APÊNDICE - COMPORTAMENTOS DE ENGAJAMENTO EM ATIVIDADES DO PRONARRAR (CEAP)

1. ENGAJAMENTO NAS ATIVIDADES E ATENÇÃO SUSTENTADA		
<b>1.1 Atenção e observação no início da apresentação do material</b> (antes da criança começar a contar a história)	<p>a) A criança direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta? ( ) sim ( ) não</p> <p>b) No momento dessa apresentação inicial a criança toca em alguma parte (figura) do material? ( ) sim ( ) não</p> <p>c) A criança demonstra emitir esses comportamentos (olhar e tocar) de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor? ( ) sim ( ) não</p> <p>d) A criança emite mais comportamentos, além de tocar e olhar o material, por exemplo, direcionando o olhar para o interlocutor e apontando elementos da imagem. ( ) sim ( ) não</p>	<b>Escala de pontuação</b> a. Não (0 ponto) b. Sim (1 ponto)
<b>1.2. Respostas às instruções do interlocutor em cada fase da história</b>	<p>a) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a imagem e narrar o que está observando no início da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>b) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a imagem e narrar o que está observando no desenvolvimento da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>c) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a imagem e narrar o que está sendo observado ao finalizar a história? ( ) sim ( ) não</p>	
<b>1.3 Manutenção da atenção no material durante a história</b>	<p>a) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material no início da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>b) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material durante o desenvolvimento da história? ( ) sim ( ) não</p> <p>c) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material ao final da história? ( ) sim ( ) não</p>	
Se no Item 1.3 (Manutenção da atenção no material durante a história) houver pelo menos uma resposta negativa, marque a opção de apoio que o interlocutor usou para intervir e requerer essa atenção da criança de volta à atividade e o número aproximado de vezes que isso foi necessário, dentre as apresentadas a seguir (1.4 e 1.5).		
Marque, dentre as opções a seguir, a que melhor descrever o tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para tentar manter a atenção da criança na tarefa.		<b>Escala de pontuação</b>
<b>1.4 Tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na atividade</b>	<p>( ) a) A criança volta sua atenção ou seu olhar para as imagens quando o interlocutor faz uso de apoio verbal (questionamentos, comentários e dicas verbais como: “o que aconteceu aqui?”; “e depois?”).</p> <p>( ) b) A criança volta sua atenção ou seu olhar para as imagens quando o interlocutor faz uso de apoio verbal e apoio gestual, tais como: apontamentos e indicações diretas nas figuras e nos elementos destas.</p> <p>( ) c) A criança volta a atenção ou o olhar para as figuras quando o interlocutor faz uso de apoios verbais, gestuais e físicos (pegar a mão da criança e direcioná-la para uma imagem, por exemplo).</p>	a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto
<b>1.5 Número de vezes em que foi necessário o apoio físico para a manutenção da atenção na tarefa</b>	<p>Caso tenha recebido a intervenção sinalizada anteriormente como <b>ajuda física</b> marque, dentre as opções a seguir, o número de vezes que o apoio foi fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na tarefa.</p> <p>( ) a) não precisou de ajuda física</p>	a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto

	( ) b) de 1 a 3 vezes ( ) c) mais de 3 vezes	
<b>2. OUTRAS VARIÁVEIS RELACIONADAS AO MATERIAL E QUE PODEM TAMBÉM INDICAR COMPORTAMENTOS DE INTERESSE E ATENÇÃO NA ATIVIDADE</b>		
<b>2.1 Sequência das imagens</b>	a) ( ) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança <b>emite verbalizações</b> com o <b>olhar direcionado para as imagens</b> e as <b>manipula</b> de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história. b) ( ) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança <b>emite verbalizações</b> com o <b>olhar direcionado para as imagens</b> de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história. c) ( ) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança <b>manipula as imagens</b> de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história. d) ( ) Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança <b>emite verbalizações sem intenção de manipular</b> as imagens.	a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto d. 0 ponto
<b>2.2 Respostas, comportamentos e emissões correspondentes às figuras observadas</b>	a) ( ) A criança <b>emite frases</b> que são correspondentes à imagem observada. b) ( ) A criança <b>emite palavras</b> que são correspondentes à imagem observada. c) ( ) A criança <b>emite outras respostas</b> , tais como vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor que são correspondentes à imagem observada.	a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto
<b>2.3 Respostas e emissões implícitas correspondentes às figuras observadas</b>	( ) a) A criança faz <b>inferências</b> (deduz com base nas informações das imagens) sobre <b>sentimentos, objetivos e ações dos personagens</b> . ( ) b) A criança descreve algumas <b>ações dos personagens</b> ou de possíveis <b>objetivos dos personagens</b> . ( ) a) A criança <b>não faz inferências</b> (deduz com base nas informações das imagens) sobre <b>sentimentos, objetivos ou ações dos personagens</b> .	a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto
<b>2.4 Respostas relacionadas a uma possibilidade de estratégia de compreensão da história</b>	<b>2.4.1 Sem apoio do interlocutor</b> a) ( ) A criança <b>realiza o reconto</b> da história com <b>frases e palavras</b> a partir da sequência ordenada das imagens, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história. b) ( ) A criança <b>realiza o reconto</b> da história com <b>palavras e frases</b> manipulando as imagens de forma aleatória. c) ( ) A criança <b>realiza o reconto</b> da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as imagens. d) ( ) A criança <b>não realiza reconto</b> da história sem apoio do interlocutor	a. 6 pontos b. 4 pontos c. 2 pontos d. 1 pontos
	<b>2.4.2 Com apoio do interlocutor</b> a) ( ) A criança <b>realiza o reconto</b> da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de <b>apoio verbal</b> (questionamentos, comentários e dicas verbais como: "o que aconteceu aqui?"). b) ( ) A criança <b>realiza o reconto</b> da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de <b>apoio verbal e apoio gestual</b> tais como: apontamentos e indicações diretas nas figuras. c) ( ) A criança <b>realiza o reconto</b> da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de <b>apoio verbal, gestual e apoio físico</b> (pegar a mão da criança e direcioná-la para uma imagem, por exemplo).	a. 3 pontos b. 2 pontos c. 1 ponto

Fonte: adaptado de Oliveira e Oliveira (2022).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)