UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA KAREN DA COSTA MEYER

A COMPREENSÃO DE LEITURA E A TEORIA DA MENTE EM CRIANÇAS COM AUTISMO

POUSO ALEGRE - MG
2018

LARISSA KAREN DA COSTA MEYER

A COMPREENSÃO DE LEITURA E A TEORIA DA MENTE EM CRIANÇAS COM AUTISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª Drª. Susana Gakyia Caliatto

POUSO ALEGRE - MG
2018

MEYER, Larissa Karen da Costa. A Compreensão de leitura e a Teoria da Mente em crianças com autismo / Larissa Karen da Costa Meyer. Pouso Alegre: 2018. 190f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). 2018.

Orientadora: Drª. Susana Gakyia Caliatto

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Teoria da Mente. 3. Compreensão de leitura.

CDD: 371.92

UNIVÁS

PÓSUNIVÁS
DOUTORADO | MESTRADO | MBA | ESPECIALIZAÇÃO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**A COMPREENSÃO DE LEITURA E A TEORIA DA MENTE EM CRIANÇAS COM AUTISMO**" foi defendida, em 21 de novembro de 2018, por **LARISSA KAREN DA COSTA MEYER**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 03000261, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Profa. Dra. Andreia Osti
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP
Examinadora

Profa. Dra. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1139, de 12/09/2012 D.O.U. de 13/09/2012, nº 178, Seção I, p. 106

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Dedico à minha mãe, Cristina Meyer, por ser minha amiga de todas as horas e ao meu pai, Newton Meyer (*in memorian*), por todos os ensinamentos.
A todas as crianças com autismo, especialmente àquelas que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Conhecimento transforma, é algo que nos torna únicos e que ninguém pode tirar de nós. Hoje posso dizer que não há nada que seja tão meu quanto essa dissertação. Durante o período do mestrado, vivi desafios, conquistas e grandes aprendizados que me fizeram crescer como pessoa e profissional. Conheci pessoas maravilhosas que tornaram essa experiência muito mais significativa. Portanto, agradeço primeiramente a **Deus** por ter me proporcionado viver tudo isso, e por ter me dado forças para superar as dificuldades encontradas.

Agradeço à minha mãe, **Cristina Meyer**, minha amiga e companheira de todas as horas, a pessoa que mais me incentivou e apoiou nessa etapa. Ouviu minhas lamentações e angústias e celebrou as vitórias comigo. Não consigo imaginar essa trajetória sem sua presença! Obrigada por nunca ter medido esforços para me ajudar e ter sido meu porto seguro!

A minha irmã, **Narandy Meyer**, pelo companheirismo. E à **Meg** e **Cochita**, minhas "cãopanhias", por alegrarem minha vida. Obrigada por entenderem minhas ausências e falta de tempo.

Ao meu pai, **Newton Meyer** *(in memorian*), que sempre me ensinou a importância do conhecimento, me passando valores que carrego comigo até hoje.

A minha família, em especial minha avó **Janete** e meu tio-padrinho **José Maria**, que também me apoiaram mesmo de longe.

Às juízas avaliadoras que contribuíram para este trabalho, **Me. Giselle Gomes Maia**, **Drª. Lariana de Paula Pinto** e **Me. Ana Cristina de Sousa Xavier.** A participação de vocês muito engrandeceu a pesquisa.

A minha querida orientadora **prof. Drª. Susana Gakyia Caliatto**, pela amizade e orientação, pelo companheirismo e incentivo. Sempre calma e focada, conseguiu conduzir de forma majestosa esta pesquisa. Agradeço por ter confiado e acreditado em mim. Acredito que nossa "parceria" foi realmente um encontro de almas.

Aos professores do mestrado que convivi, seja em sala de aula ou nas reuniões. O carinho e atenção de todos foi sempre muito especial, dando ânimo para continuar a caminhada, mesmo nas horas mais difíceis. Obrigada! Em especial, agradeço à **prof.ª Drª. Sandra Maria da Silva Sales Oliveira**, exemplo de integridade e profissionalismo, com quem iniciei a minha vida acadêmica e de pesquisa, ainda na graduação, e que me deu grande incentivo para iniciar este mestrado.

As professoras doutoras **Andreia Osti** e **Neide Brito Cunha** que participaram da banca avaliadora e contribuíram de forma tão significativa.

À equipe CEPEDU, em especial à incansável e dedicada **profª. Drª. Sônia Aparecida Siquelli**. Obrigada pelas experiências que tanto me engrandeceram!

Aos participantes da pesquisa e seus familiares por terem confiado no meu trabalho e participado até o final da pesquisa assiduamente.

Aos colegas que convivi no mestrado e a todas as pessoas que de alguma forma compartilharam comigo esta trajetória.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (**FAPEMIG**) pela bolsa oferecida, possibilitando meus estudos e o meu crescimento, enquanto profissional e pesquisadora.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam só.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

(Antoine de Saint-Exupery)

MEYER, Larissa Karen da Costa **A compreensão de leitura e a teoria da mente em crianças com autismo**. 2018. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa disserta sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de uma abordagem cognitiva, a Teoria da Mente. Pode-se dizer que o TEA causa atraso no desenvolvimento da criança, e compromete principalmente sua comunicação, socialização, iniciativa, imaginação e criatividade. O TEA tem recebido grande destaque, principalmente em relação à aprendizagem, pois muitas características das crianças com TEA são um desafio no ensino de novas habilidades e comportamentos. Portanto, é de suma importância a compreensão dos aspectos cognitivos e comportamentais dessas crianças, para que se possa realizar uma intervenção eficaz. A Teoria da Mente se refere à capacidade de realizar inferências sobre estados mentais. Acredita-se que essa teoria também pode explicar a dificuldade de compreensão de leitura de crianças com TEA, de modo que será estruturada uma intervenção direcionada à aprendizagem da compreensão da leitura baseada na Teoria da Mente. O objetivo geral do estudo é investigar a Teoria da Mente (ToM) e a compreensão da leitura em crianças com TEA para desenvolver uma intervenção de aprendizagem que resulte em aprimoramento das duas habilidades. Participaram da pesquisa duas crianças com TEA com idades de 9 e 11 anos, em sessões de atendimento individual em ambiente extraescolar, que funciona como apoio para as aulas da escola comum. Para o levantamento inicial e final foram aplicados os seguintes instrumentos: Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* em sua versão traduzida e adaptada para o português, teste Cloze e Prova de Compreensão de Leitura (ProCL) construído para esse fim. Os resultados indicaram que com as intervenções houve uma melhora na compreensão da leitura, bem como na capacidade de realizar inferências sobre estados mentais.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Teoria da Mente. Compreensão de leitura.

MEYER, Larissa Karen da Costa. **The comprehension of Reading and the theory of the mind in children with Autism**. 2018. 190f. Dissertation (Mastery in education) Univás, Pouso Alegre, 2018

ABSTRACT

The following Research dissert about the disruption in the autist spectre (TEA) from the Cognitive approach, the theory of the mind. It can be said the the TEA causes delay in the Child´s development, and compromises mainly its communication, socialization, initiative, imagination and creativity. The TEA has received great prominence , mainly in relation with learning, as many characteristics of the children with TEA are a challenge in the teaching of new skills and behaviours. Therefore, it is of the greatest importance the comprehension of the cogitative aspects and behavioristics of these children. So that one can realize an efficient intervention. The theory of the mind refers to the capacity of realizing inference about mental studies. It is believed that this theory can also explain the difficulty in comprehension of Reading in children with TEA, in a way that will be structured in an intervention directed to the learning of the comprehension of Reading based upon the theory of the mind. The general objective of this study is to investigate the theory of the mind (ToM) and the comprehension of Reading in children with TEA in order to develop an intervention of the learning that results in improvement of both skills. Two children, with TEA of 9 and 11 years of age, participated in the research in sessions of individual attendance in extraschool environment, that serves as support to the normal school classes. For the initial and final survey the following instruments were applied :Advanced tests in theory of mind Strange Stories in its translated and adapted version into portuguese, Cloze and Test of comprehension of Reading (ProCL) constructed for this means. The results indicate that with interventions there has occurred improvement in the comprehension of Reading as well as in the capacity in realize inferences about mental states.

Words-Key: Disruption in the autist spectre. Theory of the mind. Comprehension of Reading

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que na atualidade tem recebido grande destaque, principalmente quando se trata da aprendizagem. Gadia (2016) pontua que muitas características das crianças com autismo são um desafio para seus cuidadores e professores, interferindo no ensino de novas habilidades e comportamentos. A compreensão dos aspectos cognitivos e comportamentais dessas crianças é fundamental para que se possa realizar uma intervenção eficaz.

As caraterísticas específicas dos indivíduos autistas são, em grande parte, responsáveis por dificuldades de aprendizagem escolar, portanto é importante entender como se dá o processo de aprendizagem nesses indivíduos. A perspectiva cognitiva apresenta algumas teorias – como Teoria da Coerência Central, Teoria das Funções Executivas e Teoria da Mente, as quais serão apresentadas neste trabalho – que buscam explicar a cognição humana, ou seja, o processo de adquirir conhecimento. As teorias cognitivas podem contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem da criança autista.

O Transtorno do Espectro Autista é um quadro bastante heterogêneo, seja em seus sintomas, seja na intensidade destes. É sabido que os alunos com autismo precisam e devem receber apoio especializado e até mesmo adicional/complementar para que suas necessidades educacionais sejam supridas. Para esse apoio acontecer é preciso estruturar intervenções para a aprendizagem de conteúdos escolares em crianças com autismo. Logo, para poder estruturar um programa de intervenção pedagógica é preciso conhecer e/ou avaliar o repertório de habilidades escolares da criança a quem se vai intervir (GADIA, 2016).

Nation (2013) discorre a respeito de que a dificuldade de compreensão de leitura está entre as principais dificuldades das crianças com transtorno do espectro autista, sendo um problema relatado pelos professores. Segundo eles, essas crianças têm dificuldade de inferir e deduzir conteúdos que estão implícitos no texto.

Diante disso, tem-se como o objeto de pesquisa verificar o processo de aprendizagem de conteúdos escolares de crianças com TEA, especificamente a compreensão leitura, em um ambiente extraescolar, mas que se acredita funcionar como um suporte pedagógico para essa aprendizagem na escola. A partir do objeto definido, elegeu-se a Teoria da Mente, de abordagem cognitiva, como fundamento para busca de explicação das dificuldades de compreensão de leitura de crianças com autismo,

relatadas por professores da educação básica. O delineamento dessa problemática remete-se a alguns apontamentos.

Indivíduos com autismo de alto funcionamento, ou seja, que têm capacidade cognitiva normal ou elevada, apresentam, frequentemente, déficits de compreensão de leitura. Essa dificuldade pode ser explicada pela tendência que as pessoas com autismo têm de se concentrarem em detalhes fora de contexto, pela incapacidade de assumir a perspectiva de outra pessoa e pela dificuldade de organizar e processar informações para prever resultados. Problemas com a supressão de informações irrelevantes no domínio verbal da memória de trabalho são preditivos de déficits na compreensão da leitura nessas crianças (GADIA, 2016).

A partir do exposto, tem-se como hipótese que é possível realizar intervenção sobre os processos de aquisição da compreensão leitora de crianças com TEA, considerando a Teoria da Mente em busca de ganhos cognitivos e mudanças de comportamento da aprendizagem do público selecionado. Para verificação da hipótese adotou-se um delineamento metodológico de abordagem qualitativa, classificando-se a pesquisa, quanto aos seus objetivos, como exploratória. Os procedimentos são de intervenção e devido ao número restrito de participantes, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Os participantes são duas crianças com diagnóstico de autismo, ambas do sexo masculino, com idades de 9 e 11 anos.

No delineamento da pesquisa são realizadas considerações teóricas, avaliações, análises e intervenções sobre o processo de aprendizagem de crianças com autismo, no que se refere à compreensão (ou dificuldades de compreensão) da leitura. Ainda é importante ressaltar que, para os levantamentos inicial e final, foram elencados instrumentos de avalição e que todos os procedimentos estão fundamentados em pressupostos da Teoria da Mente da abordagem cognitiva.

No sentido de se pensar as justificativas para o presente elegeu-se a fundamentação teórica de cunho cognitivista para contribuir para o entendimento do quadro de autismo em suas aprendizagens escolares. Em face ao advento da inclusão escolar, Gomes (2007) postula que como as crianças com autismo estão cada vez mais em contato com os conteúdos escolares nas salas de aula regulares, estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são imprescindíveis para a entrada, permanência e progresso destas pessoas na escola.

Neste contexto, o presente estudo tem como uma justificativa o fato de ser um tema relevante para a sociedade por trazer questionamentos e práticas aos profissionais

da educação, que devem estar preparados para receberem alunos com características peculiares e responderem às suas demandas a partir do estudo do processo de aprendizagem da criança autista. Pode contribuir para campo da educação, mais especificamente, auxiliando os profissionais que trabalham com intervenções voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares para crianças com autismo, de modo que possibilite a estes profissionais ter um entendimento mais amplo do assunto e, consequentemente uma atuação de maior qualidade. Gadia (2016) afirma que as intervenções que abordam os déficits específicos na compreensão de leitura em pessoas com autismo de alto funcionamento ainda não foram investigadas claramente e, portanto, são um valioso campo de pesquisa e atuação dos pesquisadores da área psicoeducacional. Contribuirá, por fim, para a ciência educacional e psicológica à medida que desenvolverá e divulgará resultados de uma investigação realizada com os rigores metodológicos da pesquisa científica apresentando dados que podem propiciar desenvolvimento teórico e prático educativos.

E tem como objetivo geral investigar a Teoria da Mente (ToM) e a compreensão da leitura em crianças com TEA para desenvolver uma intervenção de aprendizagem que resulte em aprimoramento das duas habilidades. Desse modo, o presente trabalho foi dividido em onze capítulos, sendo que os quatro primeiros são fundamentação teórica.

A primeira sessão discorre sobre o autismo, apresentando incialmente um panorama histórico e as características gerais do quadro, depois são apresentadas as principais correntes teóricas cognitivas explicativas do autismo e os métodos tradicionais de escolarização das crianças com TEA. Já a segunda dedica-se exclusivamente à Teoria da Mente e como esta habilidade se desenvolve ao longo da infância, em um segundo momento é abordada a Teoria da Mente em indivíduos com TEA, a avaliação da ToM e por fim a Teoria da Mente no contexto educacional.

Na terceira sessão, são apresentadas as principais teorias de compreensão de leitura e os processos que envolvem esta habilidade, em seguida são abordadas as dificuldades de compreensão de leitura de forma geral e mais especificamente em indivíduos com TEA, e por último, a avaliação da compreensão de leitura. E a quarta visa a apresentar uma nova perspectiva em relação à educação e escolarização de crianças com TEA, tendo em vista a questões inclusivas.

Após apresentação do referencial teórico, na sessão 5, são expostos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, e na 6 é apresentado o método, que envolve o desenho

da pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta e análise dos dados. Já na sessão 7, apresenta o levantamento inicial, que é o resultado da primeira aplicação da bateria de atividades avaliativas com os três instrumentos. Na sessão 8, é feito o relato e análise das sessões de intervenção, e na 9 são relatados os resultados a segunda aplicação da bateria. Por fim, na sessão 10, é feita a discussão dos dados à luz do referencial teórico, e na 11 são apresentadas as considerações finais.

1 AUTISMO

O autismo, por ser uma condição que apresenta características muitas específicas, tem chamado a atenção de diversos pesquisadores. O interesse pelo tema cresceu também em função do aumento do número de casos de pessoas diagnosticadas com autismo (SCHWARZTMAN, 2011). Portanto, é importante fazer um levantamento histórico até os dias atuais, conhecendo os principais teóricos da área e marcos históricos, de modo a compreender as possíveis abordagens desse transtorno e quais evoluções ocorreram.

De acordo com Dias (2015), pode-se dizer que o conceito do termo autismo foi mudando e se transformando ao longo da história. Foi o psiquiatra Plouller que cunhou o termo autismo, em 1906, ao estudar o processo de pensamento de pacientes com diagnóstico de demência. Mas o termo só veio a ser disseminado em 1911, por meio do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que o apontava como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia, o extremo isolamento. É interessante notar que até esse momento o termo era usado como um sintoma pertencente a outros transtornos, a demência e a esquizofrenia.

Os dois principais teóricos ligados aos primeiros estudos sobre o autismo são Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, e Hans Asperger, pediatra austríaco. Os estudos de Kanner foram publicados em 1943 e tiveram ampla divulgação desde essa época. Já o trabalho de Asperger, publicado em 1944, só veio a ser conhecido em 1976 com a publicação de um artigo pela psiquiatra inglesa Lorna Wing (DIAS, 2015).

No artigo intitulado “Autistic disturbances of affective contact”, Kanner relata seu estudo de 11 crianças, oito meninos e três meninas, com idades entre 2 e 11 anos. Ele então descreve características que compõem uma síndrome única e que não havia sido relatada antes. Ressalta que talvez essas crianças possam ter sido diagnosticadas como retardadas ou esquizofrênicas (ROSENBERG, 2011).

Kanner faz referência a alguns sintomas que seriam patognomônicos do autismo, ou seja, indica alguns sintomas que seriam específicos do autismo, diferenciando-o de outras doenças ou síndromes. Entre eles, ressalta como mais importantes: a falta de habilidade no relacionamento com pessoas e situações sociais desde o início da vida, intensa solidão autista em relação a estímulos extrínsecos, dificuldade de estabelecer

uma perspectiva antecipatória, dificuldade na aquisição da linguagem comunicativa, ótima memória em bloco (ROSENBERG, 2011).

Nessa época, segundo Facion (2007), os critérios estabelecidos para o diagnóstico do autismo eram o isolamento extremo da criança e a grande insistência e obsessão na manutenção de um padrão comportamental. Além disso, Kanner concebeu o autismo dentro do grupo das psicoses infantis, diferenciando-o da esquizofrenia, pois naquele não haveria um fechamento sobre si mesmo, mas uma espécie de contato muito particular e específico com o mundo.

Em 1944, Asperger, em sua tese de livre docência na Faculdade de Medicina, apresentou casos atendidos na Clínica Infantil da Universidade de Viena, caracterizando a síndrome que denominou de Psicopatia autística infantil. As crianças por ele estudadas apresentavam dificuldades de integração social e linguagem, sendo que os sintomas apareciam após o terceiro ano de vida (DIAS, 2015).

O trabalho de Asperger estava inserido no Departamento de Educação Especial da clínica pediátrica e tinha o objetivo de estabelecer uma relação entre a psicologia e a educação, já o de Kanner era focado no diagnóstico do autismo no campo psiquiátrico (DIAS, 2015). Portanto, apesar de similares, os trabalhos de Kanner e Asperger tinham origens e abordagens diferentes. Schwartzman (2003) assinala que, ainda que os trabalhos tivessem sido realizados na mesma época e apresentassem quadros similares, em função da Segunda Guerra Mundial, ocorrida durante esses anos, não havia comunicação entre as comunidades científicas dos EUA e da Europa, o que fez com que o trabalho de Asperger não fosse sido conhecido pelos pesquisadores na época.

Apenas na década de 1970, Lorna Wing, em seu artigo “A relação entre síndrome de Asperger e o autismo de Kanner” estabelece uma relação de *continuum* entre estes quadros em função das similaridades apresentadas por eles, assim estabelece a noção de espectro no campo científico e a formulação de uma tríade de perturbações, composta por déficits que toda pessoa com autismo apresenta nas seguintes áreas: comunicação ou linguagem, interação social e pensamento e imaginação (DIAS, 2015).

A partir dessas novas concepções, o quadro descrito por Asperger passa a ser denominado e conhecido no mundo como Síndrome de Asperger, ligado ao autismo de alto funcionamento caracterizado pela ausência de atrasos significativos na linguagem durante a primeira infância e de um quadro de deficiência intelectual. (DIAS, 2015). Diversos autores, como Kanner e Asperger, ao longo dos anos, formularam diferentes hipóteses e posições teóricas sobre o autismo, fazendo com que surgissem duas posições

teóricas básicas: teoria de natureza etiológica organicista e teoria ambientalista ou afetiva. Cada uma com indicações terapêuticas específicas (FACION, 2007).

Uma abordagem afetiva foi proposta inicialmente por Kanner. Considera a frieza emocional dos pais como a causa do transtorno. Essa vertente é também chamada de psicodinamicista e tem como principais nomes Melanie Klein (1882-1960), Margaret Mahler (1897- 1985) e Frances Tustin (1913-1990), que utilizaram a psicanálise como eixo central. Para estes autores, o autismo seria um quadro clínico que se formaria como expressão de um quadro de psicose (FACION, 2007).

De acordo com Schwarztman (2003, 2011), o relato do quadro apresentado por Kanner em 1943 era essencialmente descritivo, mas havia também uma interpretação etiológica que assinalava como causa do autismo os cuidados parentais inadequados, principalmente maternos. Os pais dessas crianças foram descritos como sendo frios, cultos, rígidos e comprometidos emocionalmente. Seriam crianças biologicamente normais, mas, que em função dos fatores ambientais, teriam se tornado autistas. No entanto, ao final do seu artigo, Kanner relata que em algumas crianças os sintomas do autismo estavam presentes desde tão cedo que não seria possível a determinação ambiental, salientando então uma provável hipótese biológica. Desde os relatos de Kanner, o autismo recebeu diversas denominações, como Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo, Criança Atípica e até Psicose Infantil Precoce.

Conclui-se que a hipótese ambiental defendida por Kanner predominou por muitos anos, mas, a partir da década de 1980 começaram a ser defendidas as posições a favor de uma causa biológica. Deduz-se que a hipótese ligada aos fatores ambientes teve maior aceitação nos estudos iniciais e a hipótese biológica passou a ser mais enfatizada nas últimas décadas do século XX (SCHWARTZMAN, 2003).

Com base nessa visão histórica e evolutiva, Rosenberg (2011) salienta que é possível ser otimista com relação ao tratamento do indivíduo com autismo, já que aconteceram muitas modificações no seu conceito e na sua abordagem. Quanto à etiologia, ainda há muito a ser descoberto, sendo fundamental o intercâmbio de informações entre os países. Em consequência da evolução de pensamentos, a partir de 1970 e 1980 muitos autores – dentre eles Michael Rutter (1933), Lorna Wing (1928-2014), Edward M. Ornitz, Edward R. Ritvo e, no Brasil, Christian Gauderer – deixaram de compreender o autismo como um tipo específico de psicose (FACION, 2007).

Segundo Rosenberg (2011), é interessante ressaltar que um dos fatores que impulsionaram o avanço das pesquisas no meio acadêmico e científico foram as

associações organizadas por pais de crianças com autismo. Nesse contexto, dois personagens mostraram-se relevantes: o psicólogo americano Bernard Rimland, que foi um dos fundadores da *Autism Society of America*, em 1965, e a psiquiatra inglesa Lorna Wing, que participou da organização da National Autistic Society, em 1962 (BRASIL, 2013). No Brasil, nos anos 1980, foi fundada a Associação dos Amigos de Autistas (AMA) de São Paulo.

Com base neste panorama histórico e nos estudos da área, considera-se que os teóricos estudados conseguem definir claramente o autismo. À vista disso, o próximo tópico será dedicado a descrever as principais caraterísticas do quadro.

1.1 O QUADRO PARA UM DIAGNÓSTICO

Atualmente, define-se o autismo como um transtorno do desenvolvimento de causas biológicas, sendo diagnosticado a partir de critérios basicamente clínicos. Dentre as características básicas do autismo podem ser citados os prejuízos qualitativos e quantitativos nas áreas da interação social, da comunicação e do comportamento, que caracterizam um perfil bastante heterogêneo entre estes indivíduos (SCHWARTZMAN, 2011).

Uma das mais recentes e atualizadas descrições do autismo está no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-V) que estabelece quatro critérios diagnósticos que contemplam as principais caraterísticas do Transtorno do Espectro Autista. Eles são: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A), padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B), além disso, estes sintomas devem estar presentes desde o início da infância (Critério C) e limitar ou prejudicar o funcionamento diário (Critério D) (AMERICAN PSYCHIATNC ASSOCIATION - APA, 2014). A mesma associação estabelece para diagnóstico que o período em que se espera que o prejuízo se manifeste varia de acordo com as características individuais e do ambiente em que a pessoa está inserida, isso porque, mesmo que algumas características entejam presentes, elas podem ser encobertas por intervenções e estímulos ambientais.

A partir da última revisão do manual, o termo Transtorno do Espectro passou a englobar os transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e

transtorno de Asperger. Nota-se que, atualmente, a nomenclatura adotada é Transtorno do Espectro Autista. O uso do termo espectro é empregado pelo fato de que a manifestação do transtorno varia bastante em função da gravidade do quadro, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica (APA, 2014).

O DMS-V classifica o autismo na categoria de transtornos do neurodesenvolvimento. Eles se caracterizam pelo início precoce, ou seja, antes do ingresso da criança na escola, e pelos prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, que podem envolver limitações muito específicas ou globais, sendo que é normal a existência concomitante de transtornos do neurodesenvolvimento. O DSM-V ainda estabelece três níveis de gravidade: nível 1 que se caracteriza pela exigência de apoio; nível 2 o qual exige apoio substancial e nível 3 que se refere a exigência de muito apoio substancial (APA, 2014).

Segundo Schwarztman (2003, 2011), o uso de critérios descritivos, como os feitos pela Classificação Internacional das Doenças (CID-11), organizada pela Organização Mundial de Saúde, e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria, tem como vantagem permitir a uniformidade da terminologia e possibilitar que diversos investigadores identifiquem pacientes com quadros relativamente similares. Em contrapartida, por serem muito amplos e pouco específicos, fazem com que quadros antes considerados típicos sejam identificados como do espectro autista, consequentemente há maior número de casos diagnosticados como autismo.

Quanto à etiologia, Brunoni (2011) evidencia que 90% do fenótipo[1] do espectro autista é explicado por fatores genéticos e o restante por fatores ambientais. Segundo Sykes (2007, apud BRUNONI, 2011), existem diversos genes envolvidos (modelo poligênico) ao mesmo tempo em que há vários fatores ligados ao meio, como intercorrências perinatais na forma de infecções e outros danos cerebrais. Esse modelo de interação de fatores é chamado de multifatorial. Além disso, os genes podem sofrer interferências na manifestação, indicando a ação de fatores epistáticos[2].

Segundo Orrú (2010), algumas alterações de desenvolvimento neurológico e de comportamento em parentes próximos de indivíduos com autismo são entendidas como parte de conjunto fenotípico dos transtornos do espectro autista. Facion (2007) descreve que a cada 10 mil nascidos 20 são acometidos, sendo quatro vezes mais comum entre

---

[1] Expressão do gene através das caraterísticas morfológicas, fisiológicas e comportamentais do indivíduo.
[2] Quando um gene inibe a expressão de outro gene.

meninos. Porém, quando se manifesta em meninas, geralmente, os sintomas são mais graves.

A incidência de autismo é encontrada em famílias de diferentes formações raciais, éticas e sociais. A pesquisa de Paula, Ribeiro e Teixeira (2011) mostra que, se por um lado a maioria dos estudos epidemiológicos foi realizada em países do eixo América do Norte, Europa e Japão, ou seja, nos países desenvolvidos, por outro, até o momento, os estudos realizados na América Latina (Brasil, Venezuela, Argentina e México) mostram certa homogeneidade nos resultados entre estes países e apontam para índices menores de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que a média da literatura mundial. A pesquisa tem por mérito alertar para a relevância e o desafio da realização de pesquisas, principalmente em países em desenvolvimento para verificação das variáveis que motivam tais diferenças.

As autoras especulam que as taxas de autismo aparentam estar aumentando, e este fato pode ser explicado pelas mudanças nos conceitos e definições, assim como pela maior conscientização dos profissionais e pessoas de forma geral sobre tais transtornos (PAULA; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2011). Porém, Schwartzman (2003) assinala que os dados epidemiológicos encontrados nas pesquisas da área são bastante divergentes pelo fato de os autores usarem ainda critérios diagnósticos diferentes.

As manifestações são muito variadas. Nas formas mais graves, as crianças exibem comportamento destrutivo, autoagressão e grande resistência a mudanças. No caso das crianças com níveis de inteligência mais preservados, estas podem se constituir como verdadeiros talentos ligados à música, matemática, pintura entre outras habilidades. No entanto, há crianças que podem apresentar retardo mental e um padrão rígido de pensamento ou incapacidade para estabelecer interações. Portanto, é difícil delinear um perfil que seja único e exclusivo para caracterizar os quadros do autismo (FACION, 2007).

Com relação aos déficits de linguagem, estes variam muito, podendo os indivíduos não falarem, demorarem a falar ou apresentarem a linguagem prejudicada, havendo a presença de ecolalia, uso impróprio de pronomes, estrutura gramatical pobre e dificuldade no uso de termos abstratos Até mesmo naqueles indivíduos que têm as capacidades linguísticas bem desenvolvidas, a utilização da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicada, havendo, muitas vezes, dificuldade de iniciar uma interação social e de compartilhar emoções (APA, 2014; FACION, 2007).

O comprometimento da compreensão do discurso se deve ao entendimento literal da mensagem. Dessa forma, pessoas com espectro autista têm dificuldade para entender os aspectos abstratos da comunicação, presente em metáforas, piadas, frases e palavras no sentido figurado e ambiguidades. Indivíduos com autismo de alta performance podem apresentar uma linguagem rebuscada para além de sua idade (SCHWARTZMAN, 2003).

De acordo com o DSM-V, os indivíduos com TEA têm déficits em comportamentos de comunicação não verbal, estes se manifestam pela postura corporal, entonação da voz, uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual, gestos e expressões faciais. Umas das características mais precoces do TEA é o prejuízo na atenção compartilhada, que se revela pela ausência da ação de apontar ou mostrar algo com a finalidade de expressar a outras pessoas interesse e pela dificuldade de acompanhar e compreender esta mesma ação quando realizada por terceiros (APA, 2014).

Os indivíduos com autismo têm também muita dificuldade de desenvolver relacionamentos interpessoais e outras habilidades sociais ligadas à linguagem verbal e corpórea, podendo apresentar pouco ou nenhum interesse de estabelecer contatos sociais, sendo ainda comum a falta do jogo social e da imaginação compartilhada. Dessa maneira, têm dificuldade de manter contato olho a olho, participar de jogos coletivos, expressar emoções, estabelecer contato físico etc. Eles não conseguem atribuir à direção do olhar o sentido comunicativo que ela tem, e, portanto, não conseguem perceber a intenção demonstrada, levando a uma dificuldade de compreensão dos contextos sociais. É ainda comum não demonstrarem medo do perigo (APA, 2014; FACION, 2007; SCHWARTZMAN, 2003;).

No decorrer do desenvolvimento da vida do indivíduo com TEA, com a necessidade de aquisição de competências, os déficits sociais tendem a ser os que mais se destacam em situações não estruturadas e naturais do convívio social. Isso porque tais situações demandam compreensão rápida e automática dos acontecimentos e das ações dos outros (ARAÚJO, 2011).

O déficit nas capacidades sociais e comunicacionais pode trazer prejuízos à aprendizagem, principalmente com relação à aprendizagem por meio da interação social no contexto escolar. E até mesmo no que tocante aos alunos com inteligência acima da média que podem ter prejuízos escolares em função das dificuldades para planejar, organizar e enfrentar a mudança (APA, 2014).

Considerando aspectos da inteligência, Facion (2007) afirma que é importante mencionar a variação, entre esses indivíduos. Em torno de 70% têm um atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, que pode ir do mais leve até o mais severo, 20% podem evidenciar uma inteligência dentro da média em testes padronizados e aproximadamente 10% apresentam um nível intelectual acima da normalidade, configurando o quadro dos autistas de alto funcionamento. Por consequência, pessoas com autismo podem ter percepções menos habituais de mundo, em comparação às pessoas sem o transtorno. Esta condição é observada pela utilização de manobras compensatórias utilizadas para diminuir a dificuldade de interação social e de comunicação. As tarefas que requerem a memória simples ou habilidade viso-espacial são mais bem desenvolvidas, quando comparadas com habilidades linguísticas e/ou simbólicas.

Os padrões restritos e repetitivos, que envolvem estereotipias motoras simples (como balançar o corpo), uso repetitivo de objetos, fala repetitiva, rotinas e padrões restritivos de comportamento, resistência a mudanças, padrões ritualizados de comportamento e interesses altamente limitados e fixos, podem ser relacionadas a uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (APA, 2014). O ato de brincar evidencia as características ritualísticas quando se observa que se interessam mais em alinhar e manusear os brinquedos do que propriamente brincar com uma finalidade simbólica (GADIA, 2016).

Outras características se apresentam como quadro de TEA, o interesse excessivo por determinado assunto, por exemplo, que aliado a uma boa memória leva, muitas vezes, à confusão de diagnóstico de indivíduos com altas habilidades ou comumente nomeados por superdotados. O forte apego a rotinas, faz com que uma simples mudança dispare crises que resultam em comportamentos agressivos e descoordenados emocionalmente. Outra peculiaridade é o fascínio por partes de um objeto ao invés do objeto como um todo e pelo movimento das peças, principalmente de rotação (SCHWARTZMAN, 2003).

Em síntese, dentre as características associadas que apoiam o diagnóstico de TEA, segundo o DSM-V, ressalta-se o comprometimento intelectual e/ou da linguagem, déficits motores, autolesão e comportamentos disruptivos/desafiadores. Mesmo aqueles indivíduos com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades, havendo, então, uma grande diferença entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais (APA, 2014).

Em relação ao período em que é possível identificar os primeiros sintomas, de forma geral varia entre 12 a 24 meses, dependendo da gravidade deles, ou seja, os sintomas tornam-se evidentes na primeira infância, no entanto fatores culturais e socioeconômicos exercem influência na idade de identificação e diagnóstico. Algumas crianças apresentam estagnações ou regressões do desenvolvimento. O atraso na linguagem, a ausência de interesse social ou interações sociais e os padrões estranhos de brincar e comunicar aparecem como os primeiros sintomas, porém, para o diagnóstico clínico, é importante analisar o tipo, a frequência e a intensidade do comportamento (APA, 2014).

Apesar de o autismo ser considerado um transtorno que pode ter comprometimento neurológico, não existe um único exame ou procedimento em particular capaz de confirmar o diagnóstico. Faz-se o diagnóstico com base na observação de um conjunto de sintomas apresentados pelo indivíduo (FACION, 2007).

A grande maioria dos profissionais que realiza diagnósticos e intervenções de autismo assinala que a avaliação dever ser realizada após 3 anos de idade, normalmente aos 5 ou 6 anos, quando os sintomas aparecem de forma mais evidente. No entanto, atualmente tem havido uma tendência de se realizar a identificação precoce de crianças com risco de desenvolver autismo. Tal conduta teria o objetivo de tentar reduzir ao máximo os prejuízos, propiciando uma adaptação e um prognóstico mais favoráveis (SCHWARZTMAN, 2011). Verifica-se que a literatura apresenta certo consenso para o diagnóstico de TEA devido à caracterização do quadro. No próximo item apresenta-se algumas abordagens da Teoria Cognitiva que buscam explicar as condições comportamentais presentes nas pessoas com TEA e que podem auxiliar na condução dos tratamentos, percepções e planejamento de intervenções.

1.2 TEORIAS COGNITIVAS: O QUE REVELAM SOBRE O AUTISMO

Desde as primeiras descobertas realizadas por Kanner, as atitudes e tratamentos em relação às crianças com autismo mudaram muito. Novos pensamentos começaram a ganhar dimensão. Atualmente é possível verificar diversas abordagens que tentam explicar o transtorno do espectro autista, no entanto o presente trabalho utilizará uma abordagem cognitivista para compreensão e intervenção da aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista. A perspectiva cognitiva apresenta diversas teorias que tentam explicar a cognição humana, ou seja, o processo de adquirir conhecimento. E dentro

dessa lógica é importante saber quais teorias cognitivas podem contribuir para o entendimento do processo de aprendizagem da criança autista.

A partir das décadas de 1970 e 1980, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passa a ser visto, principalmente, como um distúrbio cognitivo, sendo concebido como um transtorno do desenvolvimento envolvendo déficits cognitivos severos com origem em alguma forma de disfunção cerebral. A observação da existência de déficits cognitivos leva à consideração de questões que envolvem os processos de atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem. Dentro dessa perspectiva é possível destacar o trabalho de Rutter, que focalizava a importância do prejuízo da linguagem, e atualmente Baron-Cohen, que defende a visão cognitivista da Teoria da Mente (LAMBREIA, 2004).

Rutter foi um dos primeiros pesquisadores a evidenciar a importância de se mensurar e compreender os déficits cognitivos no autismo. Ele levantou a hipótese de que as dificuldades de interação social das crianças com TEA seriam decorrentes de um déficit cognitivo. No entanto, esse déficit não seria no processamento dos estímulos sensoriais. A dificuldade estaria no entendimento do significado emocional ou social dos estímulos. "As crianças com autismo teriam déficit no manejo das pistas sociais e emocionais" (ARAÚJO, 2011, p. 185).

A perspectiva cognitiva, por se tratar do "estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações" (STERNBERG, p. 19, 2008), apresenta uma gama de modelos explicativos sobre o autismo. O reconhecimento das falhas no desenvolvimento cognitivo de indivíduos autistas levou a diversos estudos, sendo que as três teorias cognitivas mais conhecidas para explicar o autismo são: Funções Executivas, Teoria da Coerência Central e Teoria da Mente (ToM) (JORGE, 2010).

Desde então, as teorias cognitivas têm trazido propostas importantes para a compreensão das defasagens na cognição dos indivíduos com TEA, porém ainda não há uma que explique a condição por completo; cada uma delas tenta esclarecer aspectos diferentes do funcionamento cognitivo e comportamental presentes neste transtorno. O estudo sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo vem tentando justificar o comportamento falho do autista no processamento das informações para aprendizagem e adaptação ao mundo (JORGE, 2010).

Os indivíduos com autismo, segundo a Teoria das Funções Executivas, apresentam anormalidade no processo de divisão da atenção compartilhada e

experienciariam uma sobrecarga sensorial durante a interação social. Considerando-se que o ser humano é fonte de estimulação sensorial recíproca, pessoas com autismo buscam fugir de uma sobrecarga sensorial e talvez, emocional por meio do retraimento social e das estereotipias. Da mesma forma, o comportamento obsessivo é explicado em termos de um retorno a comportamentos mais simples, os quais são repetidos incansavelmente, como forma de lidar com a disfunção atencional (BOSA, 2001).

As Funções Executivas compreendem um conjunto amplo de processos cognitivos, destacando-se o estado de alerta, a atenção sustentada e seletiva, o tempo de reação, a fluência e a flexibilidade do pensamento, condições estas que favorecerão a possibilidade de busca de soluções para novas propostas, atuando no planejamento e regulando o comportamento adaptativo com a finalidade de atingir o objetivo determinado (CYPEL, 2016). E estão relacionadas à atenção compartilhada, que é a capacidade de mudar o foco de atenção de maneira adaptativa, sendo o lobo frontal responsável pelas Funções Executivas, que envolvem o planejamento de estratégias de resolução de problemas para execução de metas (BOSA, 2001).

A Teoria da Coerência Central pode ser entendida como a tendência natural em juntar partes de informações para formar um todo provido de significado. Nos indivíduos autistas esse processo é falho, já que têm tendência a ver partes, ao invés de uma figura inteira, e a preferir uma sequência randômica. Pontua que essa teoria busca explicar não somente os déficits, mas também as habilidades que estão preservadas e se mostram superiores em indivíduos com autismo (BOSA, 2000; 2001).

Para Bosa (2000) a tendência em ver partes, ao invés de uma figura inteira, e em preferir uma sequência randômica, ao invés de uma provida de significado (contexto), pode explicar a performance superior de crianças com autismo nas escalas de Weshler que envolvem reunião e classificação de imagens por séries, em especial no subteste de Cubos, nas tarefas de localização de figuras ocultas e nas tarefas de memorização de uma série de palavras sem-sentido ao invés daquelas com significado, comparadas aos grupos de controle. É evidente, que existem semelhanças entre essa teoria e a de disfunção executiva. Porém, a teoria da coerência central prediz comprometimento somente naquelas funções executivas que estão associadas à integração de um estímulo dentro de um contexto.

A Teoria da Mente (ToM) refere-se à habilidade automática e espontânea de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder predizer e explicar comportamentos (TONELLI, 2011). Crianças com autismo apresentam um

atraso ou desvio no desenvolvimento da capacidade de metarrepresentar, isto é, desenvolver a Teoria da Mente. Esse comprometimento acarretaria déficits no comportamento social como um todo e na linguagem. Os déficits de linguagem seriam uma consequência da incapacidade destas crianças para se comunicarem com outras pessoas a respeito de estados mentais; os distúrbios no comportamento social refletiriam a dificuldade em dar um sentido ao que as pessoas pensam e ao modo como se comportam (BOSA, 2001). Esse déficit na Teoria da Mente, apresentado pelas crianças com TEA, é denominado, segundo Tonelli (2011), de cegueira mental.

É possível perceber que as teorias cognitivas tentam explicar as dificuldades de aprendizagem dos TEA de diversas formas, sendo que cada uma destas teorias enfatiza um fator específico e, portanto, serve para explicar apenas um ou outro aspecto do transtorno. Desta forma, o pesquisador precisa escolher aquela teoria que melhor explica o seu objeto de pesquisa e traz respostas mais claras ou objetivas. Para o presente trabalho foi adotada a Teoria da Mente (ToM), por esta tratar da dificuldade das crianças com TEA de realizarem inferências sobre estados mentais, capacidade esta, que acredita-se estar relacionada à dificuldade de compreensão de leitura, objeto desse estudo, que também é um problema evidente nas crianças com TEA. Mais adiante, um capítulo será destinado à descrição da Teoria da Mente.

1.3 APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS MÉTODOS TRADICIONAIS

O autismo é um quadro bastante heterogêneo, e muitas caraterísticas dos indivíduos com TEA são um desafio para os pais e professores e interferem no ensino de novas habilidades (GADIA, 2016). Segundo Monteiro e Bragin (2016), há uma escassez de dados relativos ao início da escolarização de alunos com autismo. Isso acontece devido ao fato de o diagnóstico de autismo ser recente, e provavelmente muitas crianças tenham sido diagnosticadas, inicialmente, como deficientes mentais, fazendo com que houvesse o predomínio de uma educação semelhante à oferecida para crianças com deficiência mental.

No Brasil, em 1983 foi criada a primeira escola criada especialmente para alunos com autismo, a Associação de Amigos do Autista de São Paulo (AMA)[3], cujo programa de ensino utilizado é o TEACCH (*treatment and education of autistic and related comunication – handicapped children*) que visa propiciar comportamentos previsíveis, enfatizando o desenvolvimento e a preparação para a vida adulta (MONTEIRO; BRAGIN, 2016).

Segundo Gadia (2016) têm sido identificados diversos métodos de intervenção educacional e comportamental, que podem ser classificados em três tipos: aqueles que usam modelos de análise aplicada do comportamento; os que são baseados em teorias do desenvolvimento e aqueles que se fundamentam em teorias de ensino estruturadas. Embora ainda faltem dados científicos e objetivos que comprovem a eficácia desses métodos, eles têm sido usados, sendo eficazes para o que se destinam.

A maioria das intervenções origina-se da análise aplicada do comportamento – *applied behavior analysis* (ABA) –, que utiliza alguns conceitos importantes da teoria da aprendizagem a fim de melhorar comportamentos inadequados. Dentre esses métodos, podem-se citar: tentativas discretas – *discrete trials* (DTT) –, análise de comportamento verbal e treinamento de respostas cruciais – *pivotal response treatment* (PRT). Quanto aos métodos mais focados nas teorias do desenvolvimento, tem-se o *floortime* e o método de intervenções de desenvolvimento de relações (RDI – *relationship developmento intervention*). E entre os modelos que utilizam princípios de ensino estruturado, o mais conhecido é o TEACCH (GADIA, 2016). Tais métodos são citados pelo reconhecimento de que são amplamente utilizados na área do ensino e educação de pessoas com autismo. No entanto, cabe salientar que, no presente estudo, não serão utilizados métodos padronizados para fins de intervenção.

Em relação ao emprego de metodologias de ensino às pessoas com autismo, Gadia (2016) aponta que é crucial que inicialmente sejam identificados os objetivos de curto e longo prazo para que seja possível escolher a intervenção de ensino mais adequada. Além disso, devem ser usadas juntamente várias estratégias de forma sistemática a fim de se ter uma atuação mais abrangente.

Para o mesmo autor, os modelos mais eficazes de aprendizagem devem possuir as seguintes caraterísticas: conteúdo integrando a várias áreas temáticas; instrução

[3] A AMA foi fundada por iniciativa de um grupo de pais que preocupados com o agravamento do quadro e a falta de atendimento específico para área decidiram lutar pelos direitos dos filhos (lazer, educação, saúde e convivência social).

sistemática e estruturada segundo princípios comportamentais; uso de pistas como um meio de favorecer a aprendizagem; instrução multissensorial; e aprendizagem de novas informações por meio da experiência pessoal e situações da vida real. Contudo, nenhuma intervenção é eficaz para todos os indivíduos com TEA, deste modo, quando uma não demonstrar ser eficaz, é possível recorrer a outros métodos (GADIA, 2016).

Boettger, Lourenço e Capellini (2013) ressaltam como programa educacional o Currículo Funcional Natural, que tem o objetivo de desenvolver habilidades que propiciam ao indivíduo maior independência e criatividade dentro do seu ambiente. Para Sublino (2009), as habilidades funcionais referem-se àquelas necessárias à sobrevivência em sociedade, incluindo as habilidades acadêmicas, como ler e escrever. Além disso, o professor deve utilizar atividades o mais naturais possível, ou seja, próximas à realidade.

Segundo Gadia (2016), o uso de tecnologias assistidas também pode favorecer o ensino e o engajamento de alunos com TEA, focando os pontos fortes e a preferências desses alunos. Com relação a essas metodologias, duas se destacam: a aprendizagem baseada em vídeo (videomodelagem) e a instrução assistida por computador – *computer asssited instruction* (CAI). O autor ressalta que as crianças com TEA têm uma grande interesse pelo uso de computadores, sendo que este pode ser usado em diversas situações, como aquisição de vocabulário e identificação de palavras, melhoria das competências comportamentais, das habilidades sociais e do reconhecimento de expressões faciais. Conclui que as crianças com TEA são capazes de aprender, cada uma à sua maneira, e desde que recebam intervenções adequadas. Tais condutas devem ocorrer tanto na escola como em casa e na sociedade.

Nessa linha de pensamento e partindo do interesse de construir uma intervenção de aprendizagem que possa atingir progressivamente as crianças com TEA, o próximo capítulo é dedicado ao conhecimento sobre a Teoria da Mente, também para aprofundar a compreensão do espectro autista e referendar a presente investigação.

2. A TEORIA DA MENTE

Uma das principais correntes teóricas existentes e atualmente discutida em relação aos prejuízos primários dos sujeitos com TEA é a cognitivista. Dentre as teorias cognitivas, a Teoria da Mente (ToM) é bastante usada para explicar as características cognitivas dos indivíduos com TEA (VELLOSO; DUARTE; SCHWARTZMAN, 2013).

A Teoria da Mente pode ser definida, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), como "um sistema causal-explicativo abstrato e coerente que permite à criança explicar e prever o comportamento referindo-se a estados mentais não observáveis como crenças e desejos" (p. 87). No dia a dia, as pessoas ao se comunicarem, usam o tempo todo expressões relacionadas a estados mentais e, desta forma, tentam explicar o comportamento e as intenções dos outros (TONELLI, 2011).

Essa teoria pode ser entendida como "habilidade automática e espontânea de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder predizer e explicar comportamentos" (TONELLI, 2011, p. 126). "O estado mental pode incluir emoções, motivos, intenções, atitudes, crenças, conhecimentos ou traços de personalidade" (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 88). Comportamentos e ações de outras pessoas são grandes fontes de estímulos e, apesar de não serem enviados voluntariamente, é possível decodificar e compreender tais ações e suas intenções implícitas (TONELLI, 2011).

De acordo com Tonelli (2011), o termo Teoria da Mente (ToM) surgiu no final da década de 1970 por meio de um artigo publicado por um primatologista e um psicólogo, Premack e Woodruff. Eles investigaram se os chipanzés, assim como os seres humanos, possuíam a habilidade de atribuir estados mentais. A habilidade automática e inata de inferir sobre os estados mentais é denominada de ToM implícita. Por meio, dela há um processamento instantâneo dos dados que vêm do ambiente social. Já a capacidade de aprender as regras do convívio social é nomeada de ToM explícita. Essas duas habilidades empregam circuitos neurais distintos, enquanto a ToM explícita é mais lenta, a ToM implícita faz um processamento imediato das informações.

Andrade et al. (2015) apresentam uma visão multidimensional da Teoria da Mente, dividida em duas subcategorias, habilidade de decodificação e habilidade de dedução do estado mental, que acontecem de forma sequencial. Primeiramente, o indivíduo identifica os estados mentais a partir de informações observáveis, como

expressões faciais, gestos ou tom da voz. Depois informações contextuais e históricas a respeito de uma pessoa (atitudes, conhecimentos e experiências) que devem ser integradas para então predizer o comportamento. Ou seja, na fase inicial, sinais relevantes são decodificados, e no segundo estágio, a informação decodificada é usada para interpretar os estados mentais. Além disso, esses dois processos estariam ligados a diferentes redes neurais.

A formação da Teoria da Mente se dá em paralelo ao desenvolvimento infantil. Ela surge no início das interações comunicativas e, em função, da necessidade de compreensão do ambiente social em que a criança vive (RIBEIRO; BATISTA; RODRIGUES, 2014). Flavell, Miller e Miller (1999) assinalam alguns sinais precursores da Teoria da Mente em crianças. Um deles é olhar para o rosto dos pais procurando uma interpretação de um evento potencialmente amedrontador. Outro é responder diferentemente a pessoas e coisas, particularmente ao diferenciar o que as pessoas e os objetos podem fazer. E, por volta dos 18 meses, outro precursor emerge quando as crianças começam a usar símbolos externos nos quais um objeto representa um outro, como nas brincadeiras de faz de conta. Por exemplo, a criança usa uma banana para representar um telefone, mas entende que na verdade é apenas uma banana. Esse entendimento precede o entendimento completo da distinção entre um objeto e sua representação mental.

Os autores definem, portanto, cinco postulados que as crianças parecem aprender sobre a mente: “a mente (1) existe, (2) tem conexão com o mundo físico, (3) é separada e diferente do mundo físico, (4) pode representar objetos precisa e imprecisamente e (5) medeia ativamente a interpretação da realidade e das emoções experimentadas” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 87). Portanto, entende-se que as crianças vão gradativamente construindo uma consciência a respeito da mente.

Por meio de pesquisas empíricas são apresentadas descobertas a respeito da construção da Teoria da Mente no público infantil, colaborando para que abordagem seja válida para a compreensão de comportamentos de crianças com TEA frente às aprendizagens. Tonelli (2011) assinala que algumas características muito primárias do desenvolvimento infantil é o esboço das primeiras habilidades de construir representações mentais, e que são primeiramente características visuais, como a percepção e interesse por movimentos biológicos (executados por seres vivos) e pela orientação do olhar de outro humano (atenção compartilhada). Mas, só no final do

primeiro ano de vida, há uma grande mudança na forma como os bebês estabelecem interações com as pessoas próximas.

Segundo Abreu, Cardoso-Martins e Barbosa (2014), é por volta de um ano que as crianças passam a direcionar olhar, por exemplo, na direção do gesto de olhar ou apontar de um adulto. Tal ação recebe o nome de comportamento de atenção compartilhada e pode ser considerada uma precursora da Teoria da Mente. Ao agir dessa maneira, os bebês demonstram compreender que o olhar é um ato proposital, sendo as pessoas agentes ativos, cujos gestos ou ações têm intenção comunicativa. Os achados são demonstrados empiricamente pelos autores que avaliaram e correlacionaram a habilidade de atenção compartilhada de 22 crianças aos nove meses e a Teoria da Mente aos 4 anos e 2 meses. Constataram que a habilidade de responder à atenção compartilhada, mas não a habilidade de iniciar a atenção compartilhada, teve correlação significativa com o desenvolvimento posterior da Teoria da Mente.

A pesquisa de Facion (2007) verificou que em torno dos 18 meses de vida, a criança, já faz diferenciação entre o real e o faz de conta, quando, então, é possível ser feita a elaboração das crenças, primeira ordem da Teoria da Mente, e que diz respeito a pensar em um objeto ou pessoa sem a presença destes. Aos quatro anos, as crianças já são capazes de estabelecer a segunda ordem da Teoria da Mente – a crença sobre a crença – assim é possível pensar que outra pessoa também pensa e tem uma crença. E aos cinco anos, espera-se que as crianças desenvolvam a terceira ordem da Teoria da Mente – crença sobre crença sobre crença –, sendo possível estabelecer a crença do outro sobre a própria crença. Estas considerações remetem ao nível de complexidade e sofisticação da atribuição a respeito da crença, que vai evoluindo ao longo do desenvolvimento.

Aos três anos de idade, as crianças não entendem que uma pessoa age de acordo com o que ela acredita ser verdade, e não segundo o que elas mesmas sabem que é realmente verdade. Nesta idade, elas não conseguem compreender que o acesso a uma informação define o conhecimento e as crenças de uma pessoa. Em contrapartida, aos 4 e 5 anos, elas já conseguem compreender falsas crenças, pois sabem que uma crença pode ser falsa, isto é, a crença é apenas umas das representações possíveis da realidade; além disso, sabem que as ações das pessoas são guiadas pelas crenças que estas têm e não pela realidade, ou seja, possuem noção que a crença tem uma relação causal sobre o comportamento (FACION, 2007). A crença pode ser entendida com uma convicção sobre a realidade, que pode ser verdadeira ou falsa. Enquanto um desejo é uma

disposição interna (desejo, vontade), que pode ser satisfeito ou não. As crianças pequenas têm primeiramente o entendimento do conceito de desejo e depois o de crença (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Ainda sobre o desenvolvimento da Teoria da Mente ao longo da infância, Silva, Rodrigues e Silveira (2012) afirmam que a compreensão dos estados mentais pela criança se dá gradualmente. Flavell, Miller e Miller (1999) explicam que termos cognitivos como saber, lembrar e pensar de modo geral aparecem depois dos termos perceptivos e emocionais[4], mas já são usados antes dos 3 anos. Posteriormente, as crianças vão fazer diferenciações mais apuradas entre fenômenos mentais em sua linguagem, como entre achar e saber, acreditar e fantasiar, e entre uma intenção e agir "sem querer". Durante toda a infância, essa consciência dos estados mentais continua a se desenvolver. Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), diversas tarefas de falsa crença mostraram que o entendimento das falsas crenças frequentemente aparece nas crianças de 4 ou 5 anos, e não nas de 3. Eles pontuam ainda que crianças pré-escolares têm a tendência a se concentram fixamente em estímulos físicos evidentes.

A compreensão de crenças falsas pode ser vista como "marco importante no desenvolvimento da Teoria da Mente" (ABREU, CARDOSO-MARTINS; BARBOSA (2014, p. 410), sendo este entendimento a única prova incontestável de que as crianças conseguem atribuir estados mentais a outras pessoas. Na vida real, as emoções são interpretadas a partir de diferentes perspectivas. E a Teoria da Mente está relacionada a essa capacidade para olhar uma mesma situação de diferentes perspectivas, exigindo o conhecimento de que se podem ter distintas representações de uma situação, emoção etc. (ARAÚJO, 2011). Assim:

> ... a realidade pode ser representada de diferentes maneiras. Portanto uma representação pode ser falsa em relação a um objeto ou evento real (nas crenças falsas e estímulos visuais ambíguos), o comportamento pode ser falso em relação a um estado mental (como quando uma pessoa triste sorri), a aparência física pode ser falsa em relação à identidade ou a uma propriedade de um objeto (distinção aparência-realidade) e as visões ou crenças perceptivas de uma pessoa podem diferir (tomada de perspectiva) (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p 95).

Para Flavell, Miller e Miller (1999), saber a diferença entre aparência e realidade, ou seja, aquilo que você vê pode não ser exatamente a realidade, possui valor

[4] Termos cognitivos são expressões que remetem ao conhecimento, memória, sonho, realidade versus pretensão, já os termos perceptivos fazem referência às percepções atuais com base nos cinco sentidos, enquanto que os termos emocionais expressam comportamentos emocionais, como abraçar, e emoções ou sentimentos atuais, como amor (RODRIGUES; RIBEIRO; CUNHA, 2009).

adaptativo. Crianças de três anos têm desempenho fraco em tarefas de aparência versus realidade.

De acordo com Silva, Rodrigues e Silveira (2012), a relação entre Teoria da Mente e desenvolvimento social é bidirecional. De um lado o desenvolvimento social pode ser estímulo à Teoria da mente, pois proporciona às crianças contato com estados mentais e condutas sociais, tendo grande importância para o contexto em que a criança está inserida (estrutura familiar, ambiente escolar etc.). De outro lado, uma Teoria da Mente bem desenvolvida é capaz de beneficiar o desenvolvimento social, pois a compreensão de estados mentais influencia na forma de interação das crianças, na qualidade das relações de amizade e na compreensão social. Portanto, tanto a Teoria da Mente pode favorecer o desenvolvimento social, como o desenvolvimento social pode favorecer a Teoria da Mente. Dessa forma, a Teoria da Mente é importante para a inserção da criança no mundo social, pois está relacionada à continuação e ao bom andamento das relações sociais. Crianças que conseguem compreender melhor as crenças, desejos e emoções têm maior aceitação social.

Há relação entre a Teoria da Mente e o desenvolvimento moral de crianças. Crianças que possuem uma Teoria da Mente mais avançada, ao julgar uma ação como moralmente boa ou ruim, conseguem levar em consideração os motivos ou intenções de alguém. Portanto, um julgamento moral mais aprimorado está ligado à capacidade de distinguir ações intencionais e não intencionais, assim como identificar os motivos implícitos à ação (LOUREIRO; SOUZA, 2013).

Como foi possível perceber, a Teoria da Mente é uma habilidade que se desenvolve no decorrer na infância e tem importância adaptativa. A seguir será abordado como se dá esta habilidade em indivíduos com TEA os quais são o objeto de estudo deste trabalho.

2.1 A TEORIA DA MENTE NOS INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Uma característica notável dos transtornos do espectro autista é a dificuldade de reconhecer eventos mentais, ou seja, sentimentos, estados e emoções de si e de outros, portanto diz-se que eles não possuem uma Teoria da Mente (TONELLI, 2011). Frith e Baron-Cohen, os pioneiros da teoria cognitiva sobre autismo, monstraram que indivíduos com autismo, até mesmo aqueles que têm alto funcionamento ou bom

rendimento, têm dificuldade para atribuir estados intencionais aos outros, ou seja, têm um comprometimento na aquisição da Teoria da Mente.

É importante esclarecer que estados intencionais são estados mentais com conteúdo e não apenas o estado particular de ter intenção de agir. Correspondem a estados mentais com conteúdo: acreditar em algo, esperar algo, desejar algo, e são diferentes de outros estados intencionais que não se relacionam a algo, tais como: estar com dor, estar deprimido, estar em alerta etc. (ARAÚJO, 2011).

A aquisição de Teoria da Mente é necessária para compreensão também do próprio funcionamento mental. A autoavaliação ajuda a compreender os desejos e as crenças que estão na base das atitudes decorrentes de uma situação. As crianças com TEA, além de dificuldade para identificar as próprias emoções, possuem um conceito pobre das emoções (ARAÚJO, 2011). Tal dificuldade foi denominada por Baron-Cohen de cegueira mental (*mindblindness*), ou seja, é o termo usado para descrever a dificuldade que os indivíduos com TEA possuem no processamento ToM e que, consequentemente, compromete a capacidade de interação social (TONELLI, 2011).

Andrade et al. (2015) sinalizam para a presença de déficit de Teoria da Mente também em familiares de indivíduos com autismo. Dessa forma, o déficit de ToM, mais especificamente, os prejuízos de dedução, pode ser considerado um marcador endofenotípico do autismo. Os endofenótipos são fatores de risco que vão além do comportamento observável e podem ser investigados a partir de medidas bioquímicas, neurofisiológicas, neuroanatômicas e neuropsicológicas.

Há evidências de dificuldade no reconhecimento das emoções pelos indivíduos com TEA. Emoções complexas envolvem atribuição de uma emoção e de um estado cognitivo simultaneamente e são mais dependentes do contexto e da cultura. Compreender uma emoção complexa demanda que diversas informações sejam integradas, o que inclui informação semântica, prosódia e análise de indícios visuais não verbais, como postura corporal e expressão facial em uma percepção global coerente (ARAÚJO, 2011).

Indivíduos com TEA têm atenção diminuída para as pistas sociais, dificuldade de perceber indícios não verbais das emoções, além de usarem estratégias atípicas e compensatórias para reconhecer expressões faciais. Por isso, parte dos prejuízos sociais dos transtornos do espectro autista pode ser explicada pelo déficit na Teoria da Mente. Nesses indivíduos, a capacidade para metarrepresentar estaria prejudicada. Essa incapacidade de representar estados mentais, como crenças e intenções, compromete o

entendimento das ações sociais, assim o sujeito não consegue prever o que o outro fará, nem inferir as motivações implícitas à ação (ARAÚJO, 2011).

A possível dificuldade que os indivíduos com TEA exibem nas situações sociais e nas atividades envolvendo contextos sociais são explicadas porque eles podem apresentar uma desvantagem em integrar pistas que são relevantes para o contexto e dificuldades de autorrepresentação. Esses indivíduos podem então ter dificuldades com ênfase e relevância, como eles têm dificuldade de usar os aspectos específicos do contexto que são requeridos para saber o que é relevante para o entendimento da tarefa em questão. É provavelmente muito difícil para os indivíduos com TEA focar sua atenção no que aparece ser a informação avaliada mais relevante, mas, em vez disto, o foco deles é determinado por seus objetivos e pelo que os interessa no contexto (VELLOSO; DUARTE; SCHWARTZMAN, 2013).

Tonelli (2011) afirma que nem todas as pessoas com TEA falham na interpretação de testes que exigem mentalização, no entanto grande parte delas tem um atraso no desenvolvimento da Teoria da Mente em relação aos indivíduos que não têm o transtorno. Uma possível explicação para isso seria o prejuízo na ToM implícita, então eles teriam que valer-se apenas da ToM explícita, a qual carece de mais tempo e aprendizado para se desenvolver, enquanto a ToM é inata e se desenvolve naturalmente nas relações sociais.

Segundo Araújo (2011), na área da linguagem, as pesquisas cognitivas demonstraram que os déficits na Teoria da Mente causam prejuízos à compreensão dos aspectos pragmáticos e não literais da linguagem, que são incompressíveis para indivíduos com TEA. E à medida que vão crescendo, as crianças com TEA podem conseguir compreender as emoções básicas (felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa e angústia) e as situações que geram tais emoções, no entanto não compreendem que existem exceções à regra. O mesmo autor ressalta que aqueles indivíduos diagnosticados com Síndrome de Asperger, conforme a nomenclatura da época, e os considerados de alto funcionamento conseguem, ao menos no final da infância, compensar muitas das suas dificuldades com a Teoria da Mente.

A compreensão dos déficits que os indivíduos com TEA podem apresentar na Teoria da Mente, possibilitou o desenvolvimento de testes que buscam avaliar esta habilidade, seja em indivíduos com TEA ou não. O próximo item do presente estudo explora e discute como vem se realizando a avaliação da Teoria da Mente e quais instrumentos podem ser usados para realizar tal avaliação.

2.2 A AVALIAÇÃO DA TEORIA DA MENTE

Os testes que avaliam a Teoria da Mente são usados nas pesquisas para avaliar indivíduos com ou sem transtornos, devido em sua maioria apresentarem tarefas que contemplam aspectos como crenças e emoções. Cabe ressaltar que os resultados podem ser influenciados pelo nível de compreensão verbal do indivíduo, pelo nível de atenção e concentração que ele é capaz (ARAÚJO, 2011, SILVA, RODRIGUES; SILVEIRA, 2012).

Um dos primeiros testes a ser utilizado foi Sally-Anne Task (SAT), criado por Wimmer e Perner (1983) e avalia a capacidade de detecção de uma falsa crença, tornando-se muito popular entre os pesquisadores da área. O teste consiste de uma cena com duas personagens, Sally e Anne, que podem ser apresentada por meio de desenhos, bonecos ou encenadas por atores. A estória se desenrola da seguinte forma: Sally possui uma bola e uma cesta e Anne possui uma caixa. Sally coloca sua bola dentro de sua cesta e sai de cena. Enquanto está fora, Anne pega a bola de dentro da cesta de Sally e a coloca em sua caixa. Sally volta. A criança então é questionada sobre onde Sally irá procurar sua bola (TONELLI, 2011).

Apenas por volta de 4-5 anos, a maioria das crianças irá acreditar que Sally irá à cesta, pois Sally pensa que a bola esteja lá. No entanto, crianças menores não entendem que as crenças podem não corresponder à realidade ou que duas pessoas possam ter representações diversas sobre o mundo real (ABREU; CARDOSO-MARTINS; BARBOSA, 2014, TONELLI, 2011).

Neste contexto, outros testes para avaliação da falsa crença é o Smar Smarties Test (ST) de Hogrefe, Wimmer e Perner (1986). E o John and Mary Test (JMT) de Perner & Wimmer (1985) que avalia a compreensão de falsas crenças de segunda ordem. Alguns desses testes utilizam vinhetas formadas por cartoons ou desenhos de cenários envolvendo elementos mentais mais complexos, como o Hinting Task (HT) de Corcoran, Mercer, & Frith (1995), o Eyes Task (ET) de Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, e Plumb (2001), e o Faux Pas Test (FPT) de Stone, Baron-Cohen e Knight (1998) (TONELLI, 2011).

Segundo o mesmo autor, de forma geral, esses testes consistem em tarefas verbais ou não verbais (ou compostas), que exigem uma boa habilidade ToM. No entanto, menciona que tais tarefas devem ser aplicadas juntamente com tarefas-controle, ou seja, que não exigem mentalização, para que seja descartada a possibilidade de baixa

pontuação nas tarefas ToM devido à dificuldade de compreensão geral dos testes empregados. Além disso, devem ser utilizados testes que avaliem tarefas cognitivas gerais – principalmente função executiva, pela utilização de medidas de atenção, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e velocidade de processamento – e QI, pois algumas tarefas ToM também estariam relacionadas a processamentos não específicos da Teoria da Mente.

A crítica de Tonelli (2011) em relação aos testes que menciona é que a maioria é puramente verbal ou não verbal e por isso não permitiriam uma avaliação precisa do processo de inferência de estados mentais de forma semelhante ao que ocorre na realidade. Não permitindo algum tipo de reflexão, estas tarefas não representariam o processamento ToM implícito, que é automático e espontâneo, e permitiriam que fosse usado o processamento ToM explícito, baseado no aprendizado de regras sociais.

Os indivíduos com autismo de alto funcionamento têm menos prejuízos na Teoria da Mente. Eles conseguem descobrir soluções para os itens dos testes não pela Teoria da Mente, mas mediante estratégias compensatórias. Diante disso, foram desenvolvidas medidas mais sofisticadas para a avalição da Teoria da Mente. Dentre elas, os testes que podem ser citados são o *Animated Theory of Mind Invetory for Children* (ATOMIC), que consiste em 18 gravuras que são seguidas de duas questões de múltipla escolha; a escala de percepção social da segunda revisão do NEPPSI-II, que busca medir a competência para reconhecimento de faces; e o *Perceptions of Childre's Theoryof MindMeasure* (PCToMM-E), que é uma medida realizada por meio de informantes (pais ou cuidadores) (ARAÚJO, 2011).

Há uma ótima correlação entre QI e a média total da pontuação nas histórias nas crianças com TEA. Esses achados são sustentados pelo fato de que crianças com TEA que têm ótimo performance intelectual são capazes de criar mais estratégias compensatórias para responder ao teste. Por essa razão, são necessários mais testes sofisticados que envolvam as habilidades aqui estudadas (VELLOSO; DUARTE; SCHWARTZMAN, 2013).

Com base nas características dos indivíduos com TEA de alta performance Happé criou o teste avançado de Teoria da Mente *Strange Stories*, que consiste em pequenas esquetes ou histórias sobre situações diárias envolvendo pessoas dizendo coisas de forma não literal e que são apresentadas para crianças com autismo. A versão original do teste possui 24 histórias as quais contêm diferentes atributos. Cada uma das histórias representa um atributo do estado mental. Para aplicar o teste, cada história é

lida para a criança e então são feitas duas perguntas para verificar a interpretação da criança do estado mental do personagem. Com exceção das histórias sobre mal-entendido e duplo-blefe, as questões são sempre as mesmas. Um cartão plastificado com a história impressa em fonte Arial tamanho 16 é colocado em frente à criança enquanto cada história é lida pelo avaliador, sendo então excluída qualquer interferência dos aspectos relativos à memória (JOLLIFFE; BARON-COHEN, 1999).

O *Strange Stories* foi escrito de forma que a motivação por traz de um discurso (contexto precedente, expressão emocional e relação entre falante e ouvinte) poderia geralmente ser interpretada por indivíduos normais de apenas uma maneira. Essas histórias são mais naturais/verdadeiras que tarefas de Teoria da Mente (ToM) padrão. Happé recrutou participantes de diferentes habilidades ToM para observar/medir suas performances em relação às tarefas ToM padrão (JOLLIFFE; BARON-COHEN, 1999).

No Brasil, Velloso (2011) traduziu o *Strange Stories* e considerou que o intuito do teste é apresentar histórias que representassem situações mais naturalísticas do que outras baterias de tarefas de Teoria da Mente, até então propostas. De acordo com esta autora, as histórias não são imaginativas ou ficcionais; são simples contos ou eventos que levam a diferentes motivações que permitem mentir em situações do dia a dia que não são literalmente verdades. Apenas uma interpretação da situação pode ser realizada. Parece ser importante que as habilidades e dificuldades dos sujeitos com TEA sejam avaliadas por meio de testes adaptados que comtemplem situações naturais e que, desta forma, apresentem questões para respostas mais realísticas (VELLOSO; DUARTE; SCHWARTZMAN, 2013).

No teste *Strange Stories* há duas questões sobre cada enunciado não literal. A primeira é a questão de compreensão, que pergunta se a fala do personagem é correta, e a segunda é a questão de justificativa, que pergunta por que o personagem fez esse enunciado. Essas duas questões requerem dois níveis de interpretação; a primeira requer nível inferior de interpretação e a segunda requer um nível mais elevado de interpretação. Na primeira, o participante tem que detectar que a fala do personagem está estranha para o contexto da história. Na segunda, ele tem que integrar a fala do personagem com o contexto da história e então dar uma explicação apropriada ao contexto (JOLLIFFE; BARON-COHEN, 1999).

Jolliffe e Baron-Cohen (1999) aplicaram 18 histórias de estados mentais/ mentalização e 6 histórias de estados físicos. Naquelas, os indivíduos com TEA tiveram piores resultados em comparação ao grupo controle; em contrapartida, nessas, eles não

tiveram desempenho pior que o grupo controle (indivíduos que não estavam dentro do espectro autista). Segundo os autores, a mentalização requerer que os participantes realizem uma inferência sobre o significado da fala a partir do contexto fornecido, ou seja, ele precisa integrar a fala com o contexto e assim usar o contexto para extrair significado da fala. Já as histórias de estados físicos levam mais em conta o conhecimento geral do que o processamento em contexto. Portanto, uma falha em levar em conta o contexto levaria a um desempenho fraco na condição mentalista, mas teria um efeito menor na condição física (VELLOSO; DUARTE; SCHWARTZMAN, 2013).

No estudo de Jolliffe e Baron-Cohen (1999) os indivíduos com autismo não tiveram dificuldade em detectar que a fala estava estranha para o contexto, mas tiveram dificuldade em dar uma explicação contextualizada apropriada ao contexto, ou seja, por que o personagem disse o que ele disse. Isso sugere uma fraqueza no processamento da informação do estado mental do contexto. Respostas sobre estados mentais inapropriadas ao contexto sugerem que a fraqueza na coerência central talvez explique o padrão específico que aparece nesse teste

Com isso, os autores verificaram que em seus resultados o teste *Strange Stories* não sugeriu diferenças qualitativas ou quantitativas entre o grupo clínico (Autistas e Asperger). Contudo, embora não haja diferenças entre esses grupos, é notável que o grupo com autismo tem sempre uma performance abaixo que o grupo com asperger. O resultado da maioria das análises sugere que essa tendência de dar respostas inapropriadas ao contexto caracteriza a maioria dos autistas, está claro que esta tendência é universal para o grupo com autismo, mas não para o grupo com asperger. Ambos os grupos usaram estados físicos quando eles foram requeridos a justificar porque uma particular ação ocorreu. As respostas deles tenderam a se concentrar em uma fala isolada. Quando o grupo clínico falhou em usar ou extrair significado do contexto da história eles tenderam a focar em uma fala isolada. Isso resulta da tendência deles para gerar uma coerência local ao invés de uma coerência global nas respostas.

Da mesma forma, Velloso, Duarte e Schwartzman (2013) pontuaram que muitas das crianças com TEA deram respostas corretas ou parcialmente corretas, em seu estudo, mas estas respostas eram dadas, muitas vezes, de maneira particular. Elas, na maioria das vezes, apresentavam respostas curtas para as perguntas e, quando a resposta era longa, respondiam com elementos que tinham pouca relevância. Muitos indivíduos do grupo experimental tenderam a dar respostas literais sobre as histórias e interpretações físicas do evento social.

A respeito da interpretação do estudo de Jolliffe e Baron-Cohen (1999), embora as dificuldades do grupo clínico sugiram uma fraqueza no processamento da informação sobre o estado mental do contexto, não está completamente claro se eles podem estimar o estado mental empregado usado no teste. Por exemplo, não está claro se os participantes poderiam realmente estimar o que o sarcasmo significa. Algumas evidências indicam que as dificuldades de mentalização dos indivíduos com TEA são devido à falta de familiaridade com o estado mental empregado que vem de um desproporcional problema que eles têm com o conceito de ironia e duplo-blefe. Além disso, as histórias de duplo blefe precisam de um entendimento de terceira ordem da Teoria da Mente, ou seja, um nível implícito, assim os participantes têm que metarepresentar "ele sabe que eu penso que ele vai mentir", em vez de "ele sabe que ele vai mentir".

Na presente pesquisa, optou-se dentre os testes mencionados, o uso do teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories*, devido encontrar-se a melhor descrição dos resultados de sua aplicação e por se apresentar a versão traduzida e adaptada para o português por Velloso (2011). O teste conta com 12 vinhetas que têm diferentes tipos de atribuições de estados mentais. Além disso, o teste apresenta, no grupo controle, valores que indicaram alta consistência interna, com isto os resultados apresentados estão consistentes com crianças de desenvolvimento típico e respondem adequadamente com o aumento da idade, indicando viabilidade para esse teste ser usado na população brasileira (VELLOSO; DUARTE; SCHWARTZMAN, 2013).

Conclui-se que a avaliação da Teoria da Mente tem se desenvolvido ao longo dos anos e sido objeto de estudos envolvendo indivíduos com TEA. No entanto, também é do interesse desta pesquisa a aplicabilidade da Teoria Mente no contexto educacional. Tal assunto será discutido no próximo tópico.

2.3 A TEORIA DA MENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Segundo Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014), o conhecimento sobre a compreensão que as crianças têm dos estados mentais é importante para educadores, já que pode dar contribuições para a elaboração de atividades que estimulem esta habilidade sociocognitiva, favorecendo, indiretamente, o processo de socialização e aprendizagem infantil. Pesquisas sobre desenvolvimento da Teoria da Mente são de grande relevância, já que contribuem para a compreensão do desenvolvimento social

infantil, tendo grande aplicabilidade ao contexto da educação (DOMINGUES; MALUF, 2013).

De acordo com Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014, p.129), “práticas linguísticas permeadas por termos mentais tendem a apresentar um efeito favorecedor na compreensão sociocognitiva da criança”, pois contribuiriam para o entendimento de estados mentais à medida que a crianças tivessem acesso a esses termos. A capacidade de atribuir e entender estados mentais pode ser vista como um apoio/auxílio na adaptação da criança ao mundo social e pode trazer consequências importantes para aspectos do desenvolvimento infantil, como a cognição, a linguagem, o processo de escolarização e o de socialização, de forma que a própria Teoria da Mente colabora para inserção da criança no mundo.

A compreensão de termos relacionados a estados mentais, como aqueles que se referem a emoções, a desejos e à cognição, a criança pode ter aprimorados sua maturidade social, aprendizagem cooperativa, capacidade explicativa e entendimento de comportamentos e conflitos. Portanto, “o entendimento da mente torna-se necessário para que crianças tenham um bom desempenho em atividades cognitivas em contextos escolares” (RIBEIRO; BATISTA; RODRIGUES, 2014, p. 129).

Estes autores inferem ainda que o ambiente educacional é um contexto importante para a estimulação da compreensão dos estados mentais por meio da realização de atividades como leitura mediada e brincadeira de faz de conta, que utilizam a linguagem para o desenvolvimento da Teoria da Mente. Além disso, o uso de termos mentais por adultos não se restringe apenas à leitura de histórias, deve ser usado também no decorrer das aulas. É importante que sejam estimuladas no contexto educacional práticas que apresentem interações que pressuponham a utilização de termos mentais, tanto pelas crianças como pelos adultos, já que estas trocas linguísticas são relevantes para o desenvolvimento da Teoria da Mente. Assim, as aulas, as histórias utilizadas e as brincadeiras realizadas em sala devem ser preparadas pelo professor de forma a utilizar vocabulário rico em termos mentais, ou seja, o professor deve fazer menção a estados, sentimentos e emoções dos personagens (RIBEIRO; BATISTA; RODRIGUES, 2014).

Segundo Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014), a brincadeira de faz de conta contribui para o desenvolvimento da Teoria da Mente na criança, uma vez que, ao interagir com adultos e outras crianças, ela adquire “importantes elementos para a construção de uma compreensão da mente e para a linguagem referente aos estados

mentais” (p. 132). Os autores ainda pontuam que, do ponto de vista do desenvolvimento da Teoria da Mente, os adultos desempenham um papel importante no direcionamento dessa brincadeira, já que esta pode ser utilizada para empregar ludicamente um repertório de termos mentais; porém, mesmo em brincadeiras livres, a participação do adulto permite que as interações produzam termos relacionados a estados mentais.

Rodrigues e Rubac (2008) sugerem o uso de livros infantis nacionais como um recurso para desenvolvimento da Teoria da Mente, que é uma área de grande importância para a cognição social por possibilitar o refinamento das relações e da comunicação e a compreensão da subjetividade da linguagem, como a ironia, a metáfora, o sarcasmo, a falsidade, os sentimentos, os interesses e as emoções. Segundo estes autores, os livros desenvolveriam a Teoria da Mente, pois neles estariam presentes estados mentais, fazendo explícitas referências aos pensamentos, sentimentos, intenções e desejos dos personagens, indicando que as histórias infantis oferecem um rico e útil referencial para a implementação de práticas promotoras de desenvolvimento infantil.

De forma complementar, Rodrigues, Silveira e Pelisson (2017) evidenciam a viabilidade dos livros de história infantil como recurso sociocognitivo promissor. Os livros apresentam uma grande quantidade de termos mentais no decorrer das histórias e o uso adequado e de forma planejada da linguagem referente aos estados mentais pode aprimorar essa compreensão infantil em textos escritos e no emprego habitual da fala.

Outro recurso que propicia o desenvolvimento da Teoria da Mente são as conversas. De acordo com Domingues e Maluf (2013), conversas realizadas com as crianças sobre situações que envolvem ações mentais podem oportunizar o desenvolvimento da capacidade de atribuir crença ao outro. Para Araújo, Sperb e Birrencourt (2016), as conversas sobre pensamentos, desejos e sentimentos, que surgem entre a criança e os adultos durante a interação social, são importantes para que ela desenvolva o entendimento social e a Teoria da Mente.

Consoante a essas ideias, Araújo (2011) coloca que o ato de narrar e contar fatos do dia a dia é um importante meio de estimular o desenvolvimento da Teoria da Mente e, consequentemente, propiciar a compreensão de eventos comuns e rotineiros. Além disso, traz a oportunidade de descrever situações e refletir sobre a história, sobre os pensamentos e os sentimentos dos personagens. Portanto, realizar referências a estados mentais e dar explicações relativas a eles pode contribuir para o entendimento que as crianças têm da mente (ARAUJO; SPERB; BIRRENCOURT, 2016).

Dessa forma, Araujo, Sperb e Birrencourt (2016) destacam o papel importante do uso de termos mentais nas narrativas para o desenvolvimento da Teoria da Mente em crianças, que leva consequentemente à ampliação da linguagem, pensamento, capacidade de compreensão do mundo e habilidade de relacionar estados mentais com o comportamento das pessoas. No entanto, os mesmos autores pontuam ainda que o simples ato de mencionar esses termos não é suficiente para que haja o desenvolvimento da Teoria da Mente, é preciso que estes termos sejam explicados, pois as explicações aumentam a percepção da criança dos diferentes pontos de vista e perspectivas, fornecendo um suporte para a construção da Teoria da Mente.

Conclui-se que a contação de histórias é vista como um significativo recurso para promover a da Teoria da Mente em crianças (ARAUJO; SPERB; BIRRENCOURT, 2016). Ademais Silva, Rodrigues e Silveira (2012) ressaltam a possibilidade de usar pesquisas com intervenção como um meio de favorecer o desenvolvimento da Teoria da Mente e, a partir disto, a pró-sociabilidade infantil.

A partir da visão proposta pelos autores mencionados, foi possível perceber a relevância e aplicabilidade da Teoria da Mente no ambiente escolar e de aprendizagem. No entanto, a ênfase do presente trabalho é em um tipo de aprendizagem específica, a compreensão leitora, a qual será discutida no próximo capítulo, de modo a complementar a temática abordada.

3. UMA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA: A COMPREENSÃO DE LEITURA E ASPECTOS RELACIONADOS

Segundo Santos e Ferraz (2017), a compreensão de leitura é uma habilidade importante no processo de ensino e aprendizagem, já que ela favorece a assimilação de conteúdos das disciplinas escolares (como português, matemática, história e geografia, por exemplo). Para que haja a aprendizagem de tais conteúdos, o aluno precisa interpretar o material lido para então assimilá-lo. Portanto, um déficit na habilidade de compreensão de leitura pode acarretar um baixo rendimento escolar. Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 263) "o fracasso em desenvolver um nível elevado de capacidade de compreensão cria um grave obstáculo à realização educacional. Desse modo, existe uma preocupação ampla de como melhorar a compreensão de leitura da criança" (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 263).

A compreensão de leitura é constructo bastante complexo na medida em que envolves vários processos. Tendo isso em vista, serão apresentados dois modelos explicativos a respeito da compreensão da leitura, o modelo de Hoover e Gough e o modelo de Kinstch.

A "visão simples" da leitura, de Hoover e Gough, postula que a compreensão de leitura é o resultado dos processos de decodificação (processos de nível baixo) e de compreensão linguística (processamento de nível superior). Enquanto o processamento de nível baixo inclui, principalmente, os processos lexicais[5] (fonológicos e semânticos) e os recursos da memória de trabalho; os processos superiores, no nível do discurso, incluem as inferências e o monitoramento da compreensão. Ademais, o conhecimento também está ligado à compreensão de leitura (NATION, 2013).

Por meio da codificação semântica o leitor obtém acesso ao significado da palavra armazenado na memória. Para realizar a codificação semântica, ele precisa saber o que uma determinada palavra significa. Algumas vezes, não é possível codificar semanticamente a palavra, pois seu significa não existe na memória. Nesse caso, o leitor precisa encontrar outra maneira de inferir o significado das palavras, como a observação do contexto no qual elas estão inseridas. "O conhecimento dos significados das palavras (vocabulário) está relacionado muito intimamente com a capacidade de compreender o

[5] Os processos lexicais são usados para identificar letras e palavras. Eles também ativam informações relevantes na memória dessas palavras. Enquanto a consciência fonológica está relacionada à estrutura sonora da linguagem falada, a semântica se refere ao significado da palavra (STERNBERG, 2008).

texto. As pessoas que conhecem muito o significado das palavras tendem a ser boas leitoras e vice-versa" (STERNBERG, 2008, p. 351).

Espera-se que, durante a escolarização, o aluno tenha mais agilidade no reconhecimento de palavras, o que favorece a compreensão de leitura em virtude da automaticidade da mesma. Ou seja, quando a leitura se torna automática, a decodificação facilita o reconhecimento de palavras, pois favorece a identificação das pistas contextuais contidas no texto, o que leva à compreensão do que é lido. Portanto, a maior facilidade no reconhecimento de palavras pode estar relacionada ao bom desempenho da compreensão de leitura. O reconhecimento de palavras é uma habilidade utilizada em sistemas de ensino que utilizam o método analítico[6] . E embora a fluência e a agilidade, componentes do reconhecimento de palavras, sejam importantes para a compreensão de leitura, é necessário salientar que o reconhecimento de palavras por si só não é considerado suficiente para uma compreensão de leitura satisfatória (SANTOS; FERRAZ, 2017).

Segundo Kintsch e Rawson (2013), a compreensão de leitura envolve níveis de processamento (microestrutura, macroestrutura, base textual e modelo situacional). Primeiramente, para a formação da microestrutura, o leitor deve decodificar os símbolos gráficos presentes no texto, e então uma análise semântica determinará o significado das palavras. A partir disso, os significados das palavras serão combinados formando unidades de ideias ou proposições, e tais proposições serão inter-relacionadas em uma rede complexa que forma a microestrutura. No entanto, "existe mais significado em um texto que apenas os significados das palavras e as inter-relações entre proposições" (p. 228).

Segundo os autores, a estrutura global do texto é denominada de macroestrutura e está relacionada ao reconhecimento de tópicos globais e suas inter-relações. Ademais, a microestrutura e a macroestrutura formam juntas a base textual, que é o significado explícito do texto. Contudo, o entendimento apenas do significado explícito do texto leva a uma compreensão superficial. Assim, para além desses níveis, o leitor dever usar as informações do texto para construir um modelo situacional, ou seja, um modelo

[6] Nos métodos analíticos, as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos. Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte). Nos métodos sintéticos, ao contrário, são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo). Ou seja, as unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão. Logo, podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas (SEBRA; DIAS, 2011).

mental da situação. Tal modelo demanda a integração das informações contidas no texto com conhecimentos prévios que se relacionam com o tema e são importantes para a compreensão do texto. Esse modelo não está restrito ao nível verbal, envolvendo imagens, emoções e experiências pessoais.

A partir do exposto, pode-se inferir que "existe uma grande quantidade de processamento envolvida na compreensão textual, incluindo processos no nível linguístico, processos semânticos para formar a base textual e recuperação e integração de conhecimentos para formar o modelo situacional" (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 241). Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 246),

> O modelo situacional é uma representação do que o texto significa. Os processos de compreensão que levam a essa representação ocorrem em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto. Nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto.

Portanto, a base textual, ou seja, a estrutura do texto, é formada por proposições derivadas de sentenças, as quais são baseadas nos significados da palavras e nas relações entre elas (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). O modelo de Kintsch chama as proposições tematicamente centrais de macroproposições (STERNBERG, 2008, p. 354). Já o modelo mental inclui um conjunto amplo das proposições extraídas do texto além das inferências feitas pelo leitor (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Para elaborar modelos mentais, o leitor deve fazer inferências (conclusões ou julgamentos preliminares) sobre o que se quer dizer, mas não está explícito. Portanto, bons leitores devem entender, além das palavras do texto, como elas se combinam em representações integradas. Alguns textos podem levar à formação de mais de um modelo mental, ou seja, podem apresentar ambiguidade. Assim, durante a leitura, muitas vezes é preciso descartar o modelo mental inicialmente elaborado e formular um novo. A capacidade de entender bem o texto está relacionada à capacidade de formular um novo modelo quando necessário. Textos não ambíguos são mais fáceis de serem entendidos, pois levam a formação de apenas um modelo mental (STERNBERG, 2008).

Na construção do modelo situacional, o leitor necessita muitas vezes utilizar mais de um nível (dimensão) de análise. Para compreender, por exemplo, uma história, ele deverá realizar representações espaciais, relações temporais entre fatos, relações

causais entre ações e eventos, inferências sobre os objetivos e motivações dos protagonistas e suas características (KINTSCH; RAWSON, 2013).

Ainda segundo os autores, os bons leitores são decodificadores fluentes, organizam as informações em uma macroestrutura e possuem um conhecimento amplo e bem elaborado sobre o significado de palavras. “A compreensão profunda sempre vai além do texto, de maneiras que não são triviais, exigindo a construção de significados e não apenas a absorção passiva de informações” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 239).

Por meio da presente análise da compreensão de leitura, depreende-se que a habilidade envolve níveis de processamento baixo e superior. Para um melhor esclarecimento de cada conceito, apresentam-se próximos tópicos.

3.1 OS FATORES DE ORDEM SUPERIOR

De acordo com Perfetti, Landi e Oakhill (2013), três fatores de ordem superior contribuem para a compreensão da leitura: inferências, monitoramento da compreensão e sensibilidade à estrutura da história. Os itens dos três fatores são explicados um de cada vez.

A mensagem de qualquer texto nunca será totalmente explícita. Para entender a linguagem é preciso realizar inferências, e até mesmo textos muito claros exigem que estas sejam feitas. Dessa forma, a compreensão mais completa só será possível através por meio de inferências que o leitor realiza, estas têm a função de conectar os elementos do texto e dar a coerência necessária para a compreensão. Portanto, o uso deficitário de inferência acarreta uma má compreensão de leitura, sendo que a habilidade de inferir está presente desde a infância, embora as crianças pequenas não sejam capazes de fazê-las espontaneamente, devendo ser solicitadas (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; NATION, 2013).

As inferências desempenham um papel importante para a construção tanto da base textual como do modelo situacional. Os textos, em geral, não são totalmente explícitos, havendo, desta forma, lacunas a serem preenchidas. Essas lacunas podem ser locais ou globais. Portanto, as inferências referem-se ao preenchimento dessas lacunas. Além disso, as inferências variam ao longo de dimensões, podendo ser automáticas ou controladas e baseadas no texto ou no conhecimento previamente adquirido (KINTSCH; RAWSON, 2013).

Nation (2013) pontua dois tipos de inferências, as coesivas e as elaborativas. As primeiras contribuem para que as conexões entre a premissas do texto sejam estabelecidas e mantidas, além de propiciarem a compreensão adequada do texto. As inferências elaborativas se referem às informações externas que são integradas ao texto; apesar de nem sempre serem necessárias, podem enriquecer a representação que o leitor faz do texto.

De forma complementar, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) classificam as inferências como causais e preditivas. As primeiras são aquelas que contribuem de forma mais evidente para a construção da coerência textual e consequentemente para a compreensão textual. De forma geral, os leitores não realizam inferências preditivas, por exemplo, caso não sejam necessárias para a formação da coerência textual. Portanto, as inferências que dão suporte à coerência textual, isto é, as causais, são mais prováveis de serem usadas. Ou seja, segundo Kintsch e Rawson (2013), normalmente, os leitores realizam apenas as inferências que são absolutamente necessárias para entender o texto e estão mais propensos a inferirem nos fatores causais do que nas consequências. Esse não é um processo ativo, controlado e laborioso, mas ocorre de forma rápida e relativamente automática, sendo que as estruturas de recuperação da memória de longa duração disponibilizam o conhecimento relevante rapidamente quando o leitor lê. No entanto, essa ativação automática do conhecimento funciona bem quando o texto refere-se a um domínio já conhecido pelo leitor.

O monitoramento da compreensão pode ser explicado a grosso modo como o conjunto de estratégias que sinalizam que o leitor está envolvido com o texto (NATION, 2013). Ele possibilita que o leitor verifique o seu entendimento do texto e faça ajustes onde o entendimento foi falho. Leitores hábeis, ao constatarem uma quebra na compreensão, procuram reler a informação, já os leitores menos hábeis talvez não façam esse processo de monitoramento. Esse processo, assim como a inferência, ajuda e origina-se da representação que o leitor faz do texto, portanto também depende da recuperação de conhecimentos prévios relevantes e da formação de um certo padrão de coerência (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

O entendimento da estrutura do texto (narrativo, descritivo etc.) contribui também para o entendimento do texto. No caso do texto narrativo, muito usado no ambiente escolar nos iniciais de alfabetização, é importante o conhecimento sobre as intenções que motivam a ação humana, e tal conhecimento costuma ser adquirido até 3 anos de idade (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). A partir do conhecimento da

estrutura de um texto, pode-se compreender o significado de elementos do texto que não seriam compreendidos de forma isolada. Além disso, para entender um texto, dependemos do nosso conhecimento social, físico e cultural no qual o texto é apresentado (STERNBERG, 2008).

Nation (2013) afirma que o conhecimento é essencial à compreensão. Primeiramente deve haver o conhecimento dos significados das palavras, mas em um segundo momento é preciso que o leitor tenha o conhecimento do assunto, permitindo que ele não fique restrito apenas à representação do nível das palavras ou proposições e "assuma uma que integre esse conhecimento com um corpo mais amplo de conhecimento básico, permitindo, assim, que o leitor construa um modelo mental rico em inferências para a situação ou o evento". Portanto, algum conhecimento prévio é relevante para a compreensão, e a falta deste conhecimento prévio resultará em uma compreensão deficitária (NATION, 2013, p. 280).

É importante lembrar que há uma inter-relação entre processos básicos e superiores. Por exemplo, processos superiores, como a capacidade de inferir e integrar informações, podem contribuir para a aquisição de conhecimento inferir básico, como o significado de uma palavra. E o conhecimento do significado das palavras e sua automática ativação auxiliam os processos superiores de compreensão de leitura. A partir disso, é possível entender porque crianças que têm dificuldade para fazer inferências tendem a ter menos habilidades ligadas ao vocabulário e vice-versa. Além disso, o conhecimento de longo prazo (nível superior) exerce influência na eficiência do processamento (nível inferior) e as diferenças individuais de cada leitor no processamento levam a diferenças no conhecimento de longo prazo. Ademais, os maus compreendedores têm bem menos experiências de leitura do que outras crianças, sendo provável que ocorra o efeito Matthew, ou seja, à medida que leem menos vão ter mais dificuldades de compreensão de leitura, levando à formação de hábitos intelectuais fracos (NATION, 2013).

Portanto, entende-se que o uso de inferências, o monitoramento da compreensão e conhecimento da estrutura do texto exercem grande importância na compreensão de leitura como um todo, juntamente com os processos de nível baixo. De forma que é possível constatar a complexidade desta habilidade. A função da memória, mas especificamente da memória de trabalho, é apontada como relevante para o desenvolvimento da habilidade de leitura compreensiva e, por isso, é tratada em um tópico específico, a seguir.

3.2 O PAPEL DA MEMÓRIA DE TRABALHO NA COMPREENSÃO DE LEITURA

De acordo com Sternbeg (2008), a memória é o meio pelo qual as pessoas mantêm e acessam as experiências passadas para usar como informação no presente. Como processo, a memória se refere aos mecanismos dinâmicos associados ao armazenamento, retenção e acesso a informações. Tradicionalmente, consideram-se duas estruturas da memória: a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A primeira contém informações temporárias em uso no momento, de modo geral o conteúdo permanece na memória de curto prazo por cerca de 30 segundos, além disso, essa memória tem capacidade limitada para poucas informações. Já a memória de longo prazo mantém informações permanentemente ou, pelo menos por um tempo muito longo, e quanto a sua capacidade de armazenamento é muito maior.

No entanto, o modelo da memória de trabalho, o mais amplamente utilizado e aceito hoje em dia, considera as memórias de curto e longo prazo sob uma perspectiva integrada. A característica principal desta visão é o papel da memória de trabalho, a qual guarda porções da memória de longo prazo e movimenta esses elementos ativados para dentro e fora da memória de curto prazo (STERNBEG, 2008).

O processamento da informação para a compreensão de leitura ocorre na memória de trabalho, sendo que grande parte da memória de trabalho baseia-se na capacidade da memória de curta duração, que é bastante pequena. Porém, quando estamos lendo um texto de um domínio conhecido, a memória de trabalho também contém componentes da memória de longa duração (KINTSCH; RAWSON, 2013). O componente da memória de trabalho mais importante para a compreensão de leitura é o sistema ativo da memória de trabalho, em vez de um sistema passivo de memória de curta duração (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). “Assim, as estruturas de recuperação disponibilizam informações armazenadas na memória de longa duração que sejam diretamente relevantes para a tarefa em questão, sem necessidade de processos de recuperação que demandem muito tempo”. Tais estruturas de recuperação estão ligadas a domínios nos quais se tem experiência e conhecimento, exigindo prática (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 242). Portanto, a experiência em um domínio específico, como a leitura, fortalece a funcionalidade dos recursos da memória naquele domínio (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). De acordo com Nation (2013, p. 275),

> A compreensão da linguagem impõe demandas pesadas sobre os recursos da memória de trabalho. Seja na leitura ou na audição, as representações das

> palavras e das sentenças devem ser mantidas na memória, enquanto outros aspectos do texto ou discurso são processados e o conhecimento acumulado é ativado e integrado.

Para que haja o entendimento da sentença, é preciso que o leitor se lembre das palavras que a compõem, recupere as informações anteriormente apresentadas, analise as sentenças e outros processos que demandam recursos (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). À medida que a pessoa lê, ela tenta manter o máximo possível de informações na memória de trabalho (ativa) para entender o que lê. Entretanto, não são armazenadas as palavras exatas lidas nesta memória. Em lugar disso, tenta-se extrair as ideias fundamentais de grupos de palavras. A seguir são armazenadas essas ideias fundamentais de uma forma representativa simplificada na memória de trabalho (STERNBERG, 2008, p. 352).

Conforme Kintsch, a memória de trabalho contém proposições, e não palavras. Uma proposição é a unidade mais breve de linguagem que se pode considerar verdadeira ou falsa de forma independente. Em geral, as proposições afirmam uma ação ou uma relação (STERNBERG, 2008).

Quando uma sequência de palavras requer que mantenhamos um grande número de proposições na memória de trabalho, temos dificuldade de compreender o texto. Quando a informação permanece na memória de trabalho por muito tempo, é mais bem compreendida e recordada mais tarde. Porém, em função dos limites da memória de trabalho, algumas informações podem ser retiradas dela, dando lugar a outras (STERNBERG, 2008, p. 354).

Os leitores, de forma geral, não conhecem o significado de todas as palavras que encontram no texto, assim devem inferir o significado das palavras desconhecidas no decorrer do texto. Esse processo exige compreensão e está relacionado à memória de trabalho. Portanto, a memória de trabalho é importante no aprendizado do significado de palavras a partir do contexto. O leitor deve conhecer pelo menos 90% das palavras para compreendê-lo. O conhecimento das palavras e a compreensão de leitura tem uma relação causal recíproca, ou seja, uma influência no desenvolvimento da outra (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Até agora foi possível perceber o papel da decodificação, inferências, monitoramento, conhecimento da estrutura do texto e memória, principalmente a memória de trabalho, têm em relação à compreensão de leitura. No entanto, é evidente

que nem todas as pessoas terão a mesma performance de leitura. Desta forma, a próxima sessão trata de entender as dificuldades de leitura.

3.3 DIFICULDADES DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Em razão do caráter complexo da compreensão de leitura, é até certo esperado que certos indivíduos apresentem dificuldade nesta área, sendo observadas tais dificuldades em diversas populações clínicas, entre elas o grupo dos indivíduos com TEA. Crianças com dificuldades de compreensão de leitura provavelmente têm déficits na decodificação ou na compreensão linguística ou em ambas. Quando a decodificação é lenta ou difícil, os esforços são direcionados para o processamento no nível da palavra; todavia, quando a decodificação é automática, ou seja, acontece de forma rápida e espontânea, os esforços são dirigidos para tarefa de compreensão. Porém, a decodificação ineficiente não pode ser vista como a única causa da dificuldade de compreensão de leitura (NATION, 2013).

Com relação aos processos fonológicos e semânticos, nos indivíduos com dificuldade específicas na compreensão de leitura, é mais provável que os déficits ocorram no nível semântico, podendo estar relacionados com fraquezas mais gerais na compreensão de linguística. Leitores com baixa compreensão têm dificuldade de fazer inferências e acredita-se que esta dificuldade tem implicações causais na compreensão de leitura. Contudo, isso não significa que tais indivíduos sejam incapazes de fazerem inferências. Na realidade, eles não conseguem fazer espontaneamente ou não se lembram das premissas apresentadas anteriormente no texto (NATION, 2013).

Segundo Perfetti; Landi e Oakhill (2013), uma representação pobre dos significados de palavras e cláusulas dificultará as inferências. Eles destacam algumas diferenças entre compreendedores hábeis e compreendedores menos hábeis:

1. Déficits no conhecimento geral restringem as inferências dos compreendedores menos hábeis;
2. Os compreendedores menos hábeis não sabem quando é apropriado fazer inferências;
3. Compreendedores menos hábeis têm limitação de processamento que atrapalham a sua capacidade de fazer inferências e integrar informações textuais com conhecimentos prévios.

Para Nation (2013), os maus compreendedores não conseguem monitorar sua compreensão, desta forma, não percebem quando a compreensão deu errado e não usam estratégias de reparo. No entanto, o monitoramento da compreensão não é uma causa do fracasso na compreensão, mas o contrário, ou seja, o déficit no monitoramento da compreensão pode ser uma consequência da compreensão deficiente. Perfetti et al. (1996 apud NATION, 2013), pontuam que a inabilidade para realizar inferências e monitorar a compreensão não são, na verdade, a causa da má compreensão de leitura, mas sim um problema de compreensão de leitura, que é consequência de uma fraqueza nos processos básicos, responsáveis pela identificação das palavras e sua significação.

De acordo com Nation (2013), algumas evidências indicam que os maus compreendedores apresentam falta de conhecimento no nível de palavras. No entanto, o próprio autor ressalta que uma abordagem diferente explica que o problema não está na presença ou ausência de conhecimento, mas na forma como ele é ativado. Maus compreendedores, embora possuam o conhecimento necessário, não os utilizam de forma rápida e espontânea. O autor afirma que "somente quando o conhecimento é compreendido detalhadamente e integrado adequadamente que se pode refletir rapidamente a seu respeito ou usá-lo para desencadear inferências" (p. 281).

Com relação à memória de trabalho, apesar de ela ser importante para os processos de compreensão de leitura, como a capacidade de fazer inferências, é improvável que ela seja a única responsável pelos problemas de compreensão de leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Nation (2013) ressalta que as questões de causalidade ainda não estão tão evidentes, podendo até ser provável que a fraqueza da memória verbal dos maus compreendedores seja consequência da má compreensão da linguagem, em vez de sua causa.

As diversas causas que levam um indivíduo a ter dificuldades de compreensão de leitura revelaram um processo complexo. Pretende-se no próximo tópico considerar ainda, as características do quadro diagnóstico do autismo e discorrer sobre as dificuldades de compreensão de leitura em crianças com TEA para contextualizar o objeto de estudo da presente investigação.

3.3.1 Dificuldades de compreensão de leitura em crianças com transtorno do espectro autista

Com relação aos problemas de aprendizagem das crianças com autismo são diversos os relatos na literatura das dificuldades de leitura, principalmente de leitura com compreensão, em crianças com TEA. E verifica-se a diferença na aprendizagem de leitura em crianças típicas, aquelas que não apresentam nenhum transtorno de aprendizagem, e em crianças com autismo (GOMES; CARVALHO; SOUZA, 2014, GOMES; SOUZA, 2016; NUNES; WALTER, 2016).

Os indivíduos com TEA que não têm linguagem verbal apresentam dificuldades de decodificação. Além disso, são deficitárias as habilidades de compreensão leitora, mesmo nos indivíduos com inteligência normal. Nesse sentido, Gomes, Carvalho e Souza (2014) diferenciam a leitura oral (resposta vocal sob controle de palavra impressa, sem necessariamente compreender o que está escrito nele) da leitura com compreensão (que exige necessariamente o entendimento do conteúdo expresso no texto), sendo que as crianças com TEA têm um melhor desempenho na primeira, porém a boa leitura necessita que haja compreensão.

Gadia (2016) pontua que indivíduos com TEA de alto funcionamento, ou seja, que tem capacidade cognitiva normal ou elevada, apresentam, frequentemente, déficits de compreensão de leitura, no entanto, as habilidades de codificação e leitura demonstram-se sem prejuízo. Essa dificuldade pode ser explicada pela predisposição que as pessoas com autismo têm de se concentrarem em detalhes fora de contexto, pela incapacidade de assumir a perspectiva de outra pessoa e pela dificuldade de organizar e processar informações para prever resultados. Problemas com a supressão de informações irrelevantes no domínio verbal da memória de trabalho são preditivos de déficits na compreensão da leitura nessas crianças.

Com relação à aprendizagem da matemática, os alunos com TEA de alto funcionamento não apresentam dificuldades, pelo menos nos anos iniciais. Porém, poderão ter problemas decorrentes da falta de compreensão. Portanto, os professores devem estar cientes das causas subjacentes que levam aos déficits de compreensão de leitura, pois tais dificuldades poderão acarretar outros conteúdos escolares (GADIA, 2016).

Crianças com TEA podem apresentar dificuldades para aprender pelos métodos tradicionais, por isto é preciso que sejam feitas algumas adaptações metodológicas. Os

procedimentos planejados para o ensino de leitura para pessoas com autismo devem considerar estratégias que favoreçam tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão (GOMES; CARVALHO, SOUZA, 2014; GOMES; SOUZA, 2016). Segundo Gadia (2016), para o melhor desempenho na compreensão de leitura devem ser utilizados recursos combinados, como tutores, suportes visuais e programas interativos, aumentando a compreensão de leitura e a capacidade de fazer e responder perguntas a respeito do texto.

O número de pesquisas brasileiras sobre as intervenções em dificuldades de compreensão leitora, no Brasil, ainda é pequeno Somado a isso, existe a falta de conhecimento dos professores a respeito da aprendizagem de alunos com TEA e de ações governamentais educativas embasadas em evidências científicas. Portanto, é evidente a necessidade de capacitação dos professores e a adoção de estratégias interventivas que tenham respaldo empírico (NUNES; WALTER, 2016).

Segundo o National Reading Panel - NRP (2000 apud NUNES; WALTER, 2016) as estratégias de compreensão leitora são métodos de intervenção que buscam ensinar o aprendiz a ter consciência dos processos cognitivos envolvidos na leitura, que envolve desde a capacidade de decodificar os símbolos até realizar inferências. Nunes e Walter (2016) destacam cinco dessas estratégias: o uso de computadores, organizadores gráficos, mapas de histórias e perguntas. Estudos indicam que esses recursos favorecem a compreensão leitora de aprendizes com autismo.

Uma que vez que as dificuldades de compreensão leitora são parte da realidade escolar e da aprendizagem, é necessário o uso muitas vezes de instrumentos de avaliação desta habilidade, de modo que intervenções sejam realizadas a partir da avaliação. Um dos mais conhecidos instrumentos de avaliação da compreensão de leitura é o Cloze, o qual será detalhado a seguir.

3.3.2 Avaliação das dificuldades de compreensão de leitura

Para a compreensão em leitura ser trabalhada e desenvolvida é preciso, antes de tudo, poder avaliá-la. Oliveira et al (2012) sugere que há uma carência de instrumentos validados para avaliar a compreensão de leitura e sugere um recurso diagnóstico considerado um método eficaz na mensuração da compreensão em leitura, o Cloze.

Segundo Mota e Santos (2014), o Cloze foi criado por Taylor em 1953 e consiste em um texto no qual são suprimidos alguns vocábulos. Dessa forma, pede-se ao leitor

que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido. A técnica Cloze pode ser considerada um dos primeiros instrumentos usados na avalição da compreensão de leitura, sendo que a concepção de compreensão de leitura adotada aqui é a competência de dar o sentido ao texto, valendo-se de dois principais tipos de processamento: a redundância semântica e sintática do texto e seus conhecimentos prévios. É importante destacar que esta concepção está de acordo com o modelo da integração de Kintsch, o qual atribui importância tanto ao conhecimento linguístico como ao conceitual.

A técnica Cloze pode ser usada com textos de diferentes conteúdos, desde específicos, ligados a disciplinas escolares, até literários. A omissão do vocábulo vai depender do objetivo pretendido, visando à verificação da legibilidade do texto ou a avaliação das dificuldades de compreensão dos alunos. Ademais, o seu uso favorece o desenvolvimentos da compreensão da leitura, pois ajuda o aluno a estabelecer relações entre elementos do texto, utilizar conhecimentos anteriormente aprendidos e apropriar-se de novos conhecimentos. Conclui-se que o Cloze é um instrumento viável para ser utilizado em sala de aula, em função de sua fácil aplicação e correção além do baixo custo (JOLY et al., 2014). Suehiro (2013) descreve que o Cloze é um procedimento simples e flexível. Os critérios mais frequentes na omissão sistemática das palavras baseiam-se na retirada de todo quinto, sétimo ou décimo vocábulo, na supressão de uma categoria gramatical (adjetivos, substantivos, verbos ou outras), ou ainda na eliminação aleatória de 20% dos vocábulos do texto

Segundo Joly et al., (2014), a interpretação dos resultados do Cloze foi proposta por Bormuth (1968), o qual definiu três níveis, a depender do desempenho do indivíduo, frustração, instrucional ou independente. No nível de “frustração”, o leitor atinge até 44% de acertos, o que indica que ele obteve pouco êxito na compreensão; no nível “instrucional”, o percentual de compreensão é 45% a 57%, mostrando que há compreensão suficiente, mas há necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo); e no nível “independente”, com percentual de compreensão superior a 57% de acertos no texto, o leitor tem alto nível de autonomia.

Autores como Abraham e Chapelle (1992 apud OLIVEIRA et. al. 2012) argumentam que os itens/lacunas que compõem o teste de Cloze apresentam diferentes níveis de dificuldades. Segundo eles, a estruturação do texto no formato Cloze apresenta dois níveis de dificuldade, que são: micro nível (itens relativamente fáceis à compreensão) e macro nível (itens com um alto grau de dificuldade). Os determinantes

de dificuldade dos itens se dividem em intrínsecos, os quais se referem aos elementos que facilitam a execução da tarefa e ajudam na compreensão do item (como o traço proporcional ao tamanho da palavra omitida), e os fatores extrínsecos, que são os conhecimentos prévios que o leitor tem a respeito do assunto.

De acordo com Suehiro (2013), o Cloze como instrumento de avaliação da compreensão da leitura apresenta algumas vantagens. Uma delas é o fato de o leitor contar com o contexto como único apoio e não se correr o risco de que ele use palavras-chaves da pergunta para adivinhar a resposta a ser dada, evitando, dessa forma, a utilização de perguntas cuja compreensão poderia ser mais difícil do que a própria leitura.

De forma complementar, Mota e Santos (2014) afirmam que o Cloze, quando comparado a testes em formato de questões de interpretação, é mais eficiente, uma vez que escores altos em destes nesse formato não significam obrigatoriamente que o indivíduo tenha compreendido exatamente o texto, mas apenas possui uma boa técnica para responder a tais questões. Oliveira, Santos e Rosa (2016) assinalam que o teste Cloze pode ser considerado um recurso diferente dos outros testes diagnósticos de leitura, uma vez que ele demanda comportamento inferencial do significado na análise estrutural do texto ou do contexto. O foco do teste está na interação entre o leitor e o texto.

Suehiro (2013) investigou a produção científica sobre o Cloze publicada entre os anos de 2002 e 2012. Nessa pesquisa, foram analisados 32 artigos de 14 períodos. Os resultados apontaram a predominância de pesquisas no contexto educacional e com universitários, baseadas no emprego da técnica tradicional, com a supressão de todo quinto vocábulo do texto e correção literal. A autora concluiu que uma alta aceitação da técnica tem sido demonstrada pelas inúmeras publicações.

Por meio do levantamento de Suehiro (2013) destacam-se as pesquisas de Oliveira et al. (2012); Mota e Santos (2014), Oliveira, Santos e Rosa (2016), Santos e Monteiro (2016) que objetivaram diferentes tipos de validação do teste Cloze no Brasil, com a população infantil de modo a justificar o uso deste instrumento na presente pesquisa.

O trabalho de Oliveira et al (2021) teve por objetivo realizar o levantamento do funcionamento diferencial dos itens (DIF) que compunham o teste de Cloze, utilizando o modelo de Rasch (1960) que permite investigar a probabilidade de acerto aos itens, por pessoas com determinada habilidade, tendo em vista suas dificuldades. A análise do

DIF possibilitou concluir que a medida de compreensão investigada na presente pesquisa não apresentou vieses de gênero, ou seja, o erro não se deve a influência de alguma variável, tal como, etnia, gênero, grupo social, dentre outras., sendo apenas produto da pessoa e da posição do item. Esse dado reforça a confiabilidade do uso da técnica de Cloze na mensuração da compreensão em leitura, ampliando as considerações acerca de sua eficácia. Mota e Santos (2014) objetivaram comparar os escores do Cloze com o Teste de Desempenho Escolar (TDE), para verificar a sua validade diante de um teste já normatizado. A amostra do estudo constituiu-se de quarenta e duas crianças, das quais dezenove eram alunas da 1ª série e vinte e três da 2ª série (no sistema atual, 2º ano e 3º ano) do Ensino Fundamental de escolas particulares situadas no Interior de Minas. Os resultados mostram evidências de validade de critério e convergência para o Cloze e indicam sua utilidade como um teste de avaliação de leitura.

Mota e Santos (2014) verificaram evidências de validade de critério pela comparação entre séries. Além disso, os resultados mostram correlações positivas e significativas entre o Cloze e o substeste de leitura do TDE, indicando que esses dois testes envolvem habilidades semelhantes e atestam a validade do Cloze como teste de avaliação de leitura. Portanto, o Cloze pode ser considerado uma medida adequada para avaliar a leitura de crianças nos estágios iniciais de aprendizado da escrita.

No estudo de Oliveira, Santos e Rosa (2016) realizaram um estudo cujo objetivo é explorar a habilidade de compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental de diferentes estados e escolas. Participaram 1316 alunos de escolas públicas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Neste estudo, utilizou-se um texto de aproximadamente 80 vocábulos intitulado “Uma vingança infeliz” (Santos, 2005), no qual foram feitas 15 omissões. O critério de correção foi o literal, nele, o acerto depende do preenchimento correto do vocábulo omitido. Com os resultados, foi possível identificar que houve diferença estatisticamente significativa no desempenho do Cloze dos alunos dos diferentes anos. Além disso, foi possível verificar que os alunos participantes, de um modo geral, estão num nível intermediário da compreensão textual, ainda não apresentam uma leitura criativa, fluente e crítica.

Em busca de averiguar a evidência de relação entre dois textos que avaliam a compreensão leitora, Santos e Monteiro (2016) compararam a Escala de Avaliação de Escrita (EAVE) e dois testes de Cloze “A princesa e o fantasma” e “Uma vingança infeliz” elaborados por Santos (2005). Participaram do estudo 92 crianças procedentes

de uma escola pública do interior do estado de São Paulo regularmente matriculadas no ensino fundamental (terceiro, quarto e quinto ano). Os textos de Cloze utilizados possuem tamanho e dificuldade equivalentes e foram elaborados na forma do Cloze tradicional, tal como proposto inicialmente por Taylor em 1953. Em cada texto, são omitidos os quintos vocábulos, e substituídos por um traço de tamanho equivalente ao da palavra retirada. E a EAVE consiste em uma escala com 55 palavras a serem ditadas para crianças de 2º ao 5º ano. As aplicações do Cloze e EAVE foram realizadas de forma coletiva em sala de aula. Os resultados indicaram uma correlação moderada e significativa entre os textos do Cloze e a EAVE, evidenciando a convergência entre os construtos. Além disso, alunos com desempenho fraco na EAVE obtiveram baixo rendimento no Cloze. Segundo Santos e Monteiro (2016), quanto maior a compreensão em leitura dos participantes melhor seu desempenho em escrita, ou seja, quanto melhor o resultado nos testes de Cloze, menor a quantidade de erros é verificada na EAVE. Havendo, portanto, correlação de magnitude alta e significativa entre os textos do Cloze e a EAVE.

Neste tópico foram mostrados estudos que evidenciaram resultados de estudos que atestam a viabilidade do uso do teste Cloze como instrumento de avaliação da compreensão leitora o que justifica o uso dele nesta pesquisa. E para entender em que contexto será aplicado tal instrumento, o próximo capítulo é dedicado à educação e escolarização das crianças com TEA.

4. UM NOVO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Embora as crianças com TEA apresentem dificuldades de aprendizagem, segundo Boettger, Lourenço e Capellini (2013), elas podem ser escolarizadas, desde que recebam oportunidades adequadas para que este processo aconteça, além disso, o professor deve ter conhecimento sobre os aspectos do autismo e sobre as atividades apropriadas para tais crianças. Gomes (2007) assinala que com o advento da inclusão escolar, as crianças com autismo estão cada vez mais em contato com os conteúdos escolares nas salas de aula regulares e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são imprescindíveis para a entrada, permanência e progresso destas pessoas na escola.

De acordo com Lima e Laplane (2016), a política de inclusão escolar tem sido propiciada por diversos documentos internacionais e pela legislação brasileira, visando contribuir, assim, para a escolarização de todos os alunos. A inclusão pode ser entendida como a inserção e permanência de alunos especiais em salas regulares, de modo que tenham acesso aos mesmos conteúdos curriculares, embora estejam envolvidos conhecimentos, recursos, metodologias, práticas pedagógicas e estratégias diferenciadas para atender às diferentes necessidades desses alunos (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2017).

Apresentada como modalidade, a educação especial ocorre nas escolas comuns e tem como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), sendo que eles devem ter o direito a frequentar a escola em salas regulares de ensino, e quando necessário, receber atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (MORI, 2016).

Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca[7], determinam a inclusão de todos na sociedade, de forma a contemplar uma educação de qualidade para todos, e o Brasil, como país signatário, compactua com estas ideias. A educação inclusiva, nesse sentido, tem como princípio trabalhar as diferenças. Dessa forma, os

[7]Documento elaborado pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994.

alunos com TEA se beneficiariam do contato com seus colegas na escola, por meio de uma correta condução do professor (ORRÚ, 2010).

A política nacional de educação inclusiva brasileira possui leis que visam a sua regulação. Tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/965, a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva (2008), é direito do aluno com TEA frequentar escolas regulares, mesmo que precise receber um apoio pedagógico extra, como é previsto na própria lei. Esse apoio deve ser entendido como importante para que o aluno com TEA tenha bom desempenho e desenvolvimento escolar (ORRÚ, 2010). Nos documentos relativos à política nacional de educação inclusiva, o autismo pertencia ao grupo de transtorno globais do desenvolvimento até 2012. Com a lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, os documentos oficiais passam a usar o termo Transtorno do Espectro Autista, além de ser instituída a política nacional de proteção aos direitos das pessoas com TEA (MORI, 2016).

Ao longo da história, prevaleceram concepções que enfatizam o desenvolvimento biológico como determinante do desenvolvimento do indivíduo, consequentemente, na atualidade, é comum que muitos educadores pensem que muitas crianças não conseguem aprender por razões orgânicas, ignorando ou desconsiderando outras questões. Atualmente, pode-se dizer que prevalecem concepções fortemente pautadas em condições sócio-históricas, “as quais explicam o ser humano como sujeito histórico e social e a aprendizagem, como um processo partilhado mediante o qual os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade” (MORI, 2016, p. 54) para a condução das práticas educativas na escola.

Devido à intenção deste estudo não ser o aprofundamento sobre a legitimidade de posições teóricas a respeito do processo ensino-aprendizagem, é importante esclarecer que prevaleceu a adoção de teorias cognitivas de aprendizagem para se atingir objetivos de se compreender, avaliar e intervir diretamente nas peculiaridades de crianças com autismo para a promoção das aprendizagens escolares. Entende-se que seja coerente que no contexto da escola, o mais importante seja uma concepção de ensino para todas as crianças e, portanto, “há necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e como o ensino pode concorrer para a aprendizagem” (MORI, 2016, p. 54).

Portanto, este estudo está em consonância com o entendimento de Leme (2011, p. 714) “Mesmo para os defensores da cultura como diferenciadora do funcionamento psicológico humano, sua influência só é possível se algumas habilidades cognitivas

estiverem presentes". Este trabalho apresenta apenas algumas considerações práticas e políticas advindas da Teoria Histórico-cultural traduzidas por Mori (2016), Monteiro e Bragin (2016) e Orrú (2010) que foram consideradas importantes na instrução da escolarização de crianças com transtornos em geral e crianças com autismo.

É sabido que os alunos com autismo precisam e devem receber apoio especializado e até mesmo adicional/complementar para que suas necessidades educacionais sejam supridas. De acordo com Nascimento, Cruz e Braun (2017), ainda há poucos estudos nacionais que tratam de estratégias e metodologias de ensino especificamente planejadas para alunos com TEA e que possam ser utilizadas em sala de aula, embora nos últimos 10 anos, a produção científica brasileira a respeito dos transtornos do espectro autista tenha aumentado em função da publicação de normativos legais voltados para alunos com TEA.

Orrú (2010) explicita algumas ações que auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA e que podem ser facilmente desenvolvidas em sala de aula:

- A rotina é vista como muito importante por diversos profissionais da área. E havendo qualquer mudança significativa de rotina, o professor deve preparar com antecedência o aluno com TEA. Em contrapartida, esse aluno deve ser ensinado a lidar com essas quebras de rotina, de forma a saber que nem sempre o que está previsto acontecerá, caso contrário, ele poderá ficar tão preso à rotina que terá dificuldades. Portanto, a programação dever ser um meio de organização e apoio, e não um empecilho.
- Quanto ao uso de regras, estas devem ser bem explicitadas, pois esses alunos têm a tendência de entenderem tudo literalmente. Deve estar clara a ideia de que embora existam regras, em algum momento é possível que elas sejam quebradas ou modificadas caso necessário.
- O professor deve aproveitar os temas de interesse da criança para propiciar o processo de ensino e aprendizagem. "Trabalhar com temas de interesse próprio é também contribuir para que o aluno construa significados permanentes e duradouros em seu processo de aprendizagem" (p. 12).
- A comunicação alternativa e outros símbolos visuais podem ser usados para organização do aluno e como ferramenta em determinados momentos em que o

aluno requisitar, no entanto o processo de ensino não deve se basear apenas na comunicação alternativa.

- Sempre que possível, o professor deve usar instrumentos e exemplos reais e concretos, o que contribuirá para compreensão de conteúdos novos.
- O professor pode nortear seu trabalho a partir dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno e então desenvolver estratégias didáticas simples e ao mesmo tempo ricas em significados.
- E por fim, esses alunos são capazes e não devem ter seu potencial subestimado.

Orrú (2010) enfatiza a importância do desenvolvimento das habilidades sociais, no que se refere à comunicação verbal e não verbal. É fundamental, então, desenvolver um aprendizado que contemple a interpretação das expressões não verbais e das emoções. Além disso, qualquer conteúdo a ser ensinado deve ter um significado para o aluno. Para Monteiro e Bragin (2016), deve ser quebrado o mito de que alunos com autismo só aprendem de maneira isolada e autônoma. Além do que, tais práticas acabam impossibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois as práticas pedagógicas são reduzidas.

Para Mori (2016) o ensino, quando se restringe a conteúdos estritamente concretos e visuais, impede o desenvolvimento da criação, do pensamento e da imaginação. Por isso, Segundo Monteiro e Bragin (2016), a escolarização deve ser centrada nas possibilidades, no poder das interações sociais e no papel da escola nos processos de significação. Por fim, estes autores assinalam que comunicação, socialização e uso da imaginação são atividades indicadas nas práticas pedagógicas com crianças com TEA.

Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014) levantaram uma série de estudos (ASTINGTON; PELLETIER, 2000; DELEAU; MALUF; PANCIERA, 2008; MALLE, 2002, NOÉ, 2011; RODRIGUES; RIBEIRO; CUNHA, 2010) que mostram dados empíricos da necessidade de desenvolvimento da Teoria da Mente no contexto da educação escolar. Para Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014, p. 129),

> A capacidade de atribuir e compreender estados mentais apresenta-se como um suporte para a adaptação infantil ao mundo social, no qual seu aprimoramento pode trazer implicações determinantes dos aspectos do desenvolvimento infantil como a cognição, a linguagem, o processo de escolarização e o de socialização.

Os autores também relatam a possibilidade de os professores desenvolverem a consciência e a linguagem de estados mentais nas crianças por meio da leitura mediada

ou contação de histórias, mas também por meio da conversa informal com as crianças, acreditando que desde as faixas etárias precoces, estas já possuem a capacidade de compreender e usar estes termos mentais e não apenas uma linguagem simplista. Outra forma de desenvolver a Teoria da Mente é por meio da atividade lúdica de faz de conta. Na medida em que o fazer de conta significa representar mentalmente e compreender que representação é diferente de realidade.

De forma complementar a essa visão, Carvalho (2012) afirma que a aprendizagem ocorre de forma mais eficiente no plano das relações interativas citando a Modificalidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Reuven Feuerstein, a qual destaca o papel do mediador na aprendizagem, ou seja, enfatiza a importância da mediacação. Para Feuerstein (1983, apud por Carvalho 2012), a mediação da aprendizagem é um tipo de interação entre quem aprende e quem ensina, o qual é chamado de mediador e deve selecionar, dar forma, focalizar, intensificar os estímulos e conduzir o aprendiz em relação às suas experiências a fim de produzir aprendizagem apropriada e mudanças no sujeito. Um princípio básico da teoria Feuerstein (1983) é que o ser humano é passível de modificação, logo o professor, enquanto mediador, é capaz de produzir modificações no sujeito. O mediador contribui para que o mediado aprenda a organizar a informação, lidar com diferentes fontes, sintetizar, aceitar a evidência lógica, comparar, analisar e comunicar-se.

A mediação promove o crescimento cognitivo, tornando o indivíduo capaz de agir de forma independente e adaptar-se às novas situações. Ou seja, por meio da interação entre mediador e mediado, as mediações promovem o desenvolvimento humano no âmbito tanto dos processos mentais intrapessoais como das relações interpessoais. E quanto mais mediação é oferecida mais esse processo será propiciado. Portanto, é essencial que se abram espaços para que os alunos possam dialogar, argumentar, sintetizar e questionar o conhecimento em construção na sala de aula. No entanto, a postura de mediação, como metodologia de trabalho exige mudanças por parte dos professores (CARVALHO, 2012).

Os estudos mostram perspectivas psicológicas diferentes e podem instruir e orientar novas concepções de ensino das crianças com TEA de modo a propiciar a inclusão escolar delas. De acordo com Mori (2016, p. 53), “embora não seja uma prática fácil, a inclusão é possível e necessária, trazendo benefícios em termos de socialização e de desenvolvimento”.

A partir de objetivos bem definidos, a pesquisadora da presente pesquisa acredita também que poderá colaborar com a investigação da Teoria da Mente (ToM) e a compreensão da leitura em crianças com TEA, para desenvolver uma intervenção de aprendizagem que resulte em aprimoramento das duas habilidades, além de discutir a viabilidade de implicações educacionais voltadas a novas práticas educacionais de crianças com TEA.

5. OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar a teoria da mente (ToM) e a compreensão da leitura em duas crianças com TEA para desenvolver uma intervenção de aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Mensurar a Teoria da Mente em duas crianças com TEA.
- Avaliar a compreensão de leitura de crianças com transtorno do espectro autista
- Estruturar uma intervenção direcionada para a aprendizagem da compreensão da leitura baseada na Teoria da Mente
- Identificar as contribuições da teoria da mente em duas crianças com TEA
- Verificar os resultados da intervenção para compreensão da leitura.

6. MÉTODO

6.1 DESENHO DA PESQUISA

A presente pesquisa, quanto à abordagem do problema, classifica-se como qualitativa. Nessa, a natureza da realidade estudada é subjetiva e múltipla; o pesquisador interage com o que está sendo pesquisado; usa-se uma linguagem menos formal, envolvendo voz e decisões pessoais; caracteriza-se pelo processo indutivo, lidando com aspectos mútuos de fatores. De acordo com Santos Filho (2000), a pesquisa qualitativa utiliza o método indutivo, ou seja, dos dados para a teoria, utilizando-se de uma pequena amostra escolhida seletivamente.

Quantos aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que visa ter maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito e construir diferentes hipóteses. Segundo Severino (2007), a pesquisa exploratória procura somente juntar informações sobre um determinado objeto, de modo a delimitar um campo de trabalho e mapear as condições de manifestação deste objeto.

E quanto aos procedimentos pode ser considerada uma pesquisa de intervenção. Damiani (2012) usa a palavra intervenção para caracterizar investigações que visam a planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras. Tais práticas são desenvolvidas com o propósito de favorecer a aprendizagem dos estudantes nelas envolvidos, principalmente em situações pedagógicas nas quais as aprendizagens se encontravam, sistematicamente, aquém do esperado. Devido ao público alvo da pesquisa ser reduzido, trata-se também de um estudo de caso.

6.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participam da pesquisa duas crianças diagnosticadas, previamente por profissional especializado, com Transtorno do Espectro do Autismo, ambas do sexo masculino. O participante 1 (ANEXO I) tem 9 anos de idade, sendo matriculado em uma escola regular da rede estadual, localizada no centro de Pouso Alegre e que atende a um público de 700 crianças do Ensino Fundamental I em 2 turnos. A escola possui 13 de 15 salas de aulas utilizadas, 69 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, sala de

secretaria, refeitório, pátio coberto e pátio descoberto. No período do contraturno, o participante fica em uma associação sem fins lucrativos que acolhe crianças de baixa renda e oferece atividades recreativas e educativas.

Já o participante 2 (ANEXO II) tem 11 anos e frequenta uma Escola de Educação Especial, na qual estuda em apenas um período. A escola oferece gratuitamente atendimento especializado a 235 pessoas com atraso em seu desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência intelectual, sensorial, síndromes diagnosticadas, transtornos invasivos do desenvolvimento ou múltiplas deficiências, em regime de semi-internato, oferecendo tratamento de reabilitação e estimulação precoce às pessoas com deficiência (s) diagnosticada(s) com Atendimentos especializados em estimulação precoce e reabilitação.

6.3 INSTRUMENTOS

Para atingir os objetivos propostos, foram escolhidos três instrumentos de avaliação para realização do levantamento de habilidades no momento inicial e final da pesquisa. O primeiro deles é um teste que avalia a habilidade de Teoria da Mente, o Teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories*, versão adaptada por Velloso, (2011). O segundo é um texto em formato Cloze utilizado na mensuração da compreensão em leitura, desenvolvido por Santos (2004).

Embora seja utilizado o teste Cloze para avaliar a compreensão de leitura, optou-se por utilizar mais um teste que avaliasse a mesma habilidade. Um dos motivos é que o teste Cloze, apesar de ser muito utilizado, é aplicado, na maioria das vezes, em ambientes clínicos pedagógicos. Com o intuito de utilizar um teste que se a assemelhasse mais à realidade escolar, foi criada a Prova de Compreensão de Leitura (ProCL). Além disso, o uso de mais um instrumento de compreensão leitora oferece a possibilidade de uma avaliação mais completa. Com isso, o último instrumento foi desenvolvido para avaliar a compreensão de leitura neste estudo: a Prova de compreensão de leitura - ProCL (MEYER; CALIATTO, 2018). Os três instrumentos foram empregados de forma complementar e estão descritos a seguir.

6.3.1 Teste avançado em Teoria da Mente -ToM *Strange Stories* (VELLOSO, 2011)

Em sua versão original, o teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* é composto por 24 histórias contendo diferentes atribuições de estado mental e seis histórias sem estas atribuições. Porém, a versão que será utilizada no presente trabalho é composta de 12 histórias apresentadas em artigo publicado recentemente por O'Hare et al. (2009) e que foram traduzidas e adaptadas para o português por Velloso (2011). Cada uma dessas histórias apresenta um tipo de atribuição a estado mental, a saber: Mentira, Mentira Branca, Mal-entendido, Sarcasmo, Persuasão, Emoções Invertidas, Fingimento, Piada, Figura de Linguagem, Duplo Blefe, Aparência / Realidade e Esquecimento. Em relação à definição desses estados mentais, o instrumento de Velloso (2011) não os explica, então, cada deles pode ser entendido pelo significado literal e conforme apontam as histórias contadas na aplicação do teste (ANEXO III).

Os procedimentos de aplicação utilizados são os mesmos de Velloso (2011). Durante a leitura de cada história pelo avaliador, um cartão plastificado com a história impressa em fonte Arial tamanho 16 é colocado à frente da criança, de modo a se excluir a interferência de aspectos relacionados à memória. Não é permitido que a criança leia a história em voz alta, o que pode interferir na avaliação. Após a leitura de cada história para a criança, são realizadas duas questões para verificar a interpretação de estado mental realizada pelas crianças, as quais são: "É verdade o que (o personagem) disse?" e "Por que (o personagem) disse isso?". Nas histórias que abordam Mal-entendido e Duplo Blefe, as perguntas são diferentes, sendo que nesta última há três perguntas e é analisada a resposta dada à terceira questão.

Para as respostas à primeira pergunta, ou seja, "É verdade o que (o personagem) disse?", podem ser feitas no máximo duas leituras de cada história, mediante pedido da criança para sua repetição, ou se ela responder "eu não sei" para essa questão. Os dados de maior importância para a análise são as respostas à segunda questão, que avalia a habilidade de "mentalizar". Para a segunda questão "Por que (o personagem) disse isso?", a história é relida para criança até que ela possa responder ou justificar sua resposta.

O registro numérico dos escores é feito em relação apenas à segunda questão. Quando a criança responde incorretamente ou se refere a um estado físico (aspectos como a aparência física, a ação dos objetos, eventos físicos ou resultados) é atribuída pontuação 0. Quando a criança responde se referindo a um estado mental que envolve

pensamentos, sentimentos, desejos, traços e disposições, ou seja, se utiliza as palavras gostar, querer, feliz, bravo, medo, achar, pensar, brincar, gostar, fingir, mentira, enganar alguém, esperando algo, esta resposta é caracterizada como atribuição de estado mental parcial ou total. Na atribuição de estado mental parcial, apesar de incluir estado mental, as respostas não incluem a compreensão de todo o sentido devido, sendo atribuída a pontuação 1. Na atribuição de estado mental total, que compreende o estado mental e a interpretação completa, a pontuação é 2. Portanto, a pontuação de cada criança pode variar de 0 a 24 pontos, e quanto maior a pontuação, melhor a compreensão e a interpretação das histórias.

6.3.2 Texto estruturado na forma do Cloze tradicional: Uma vingança infeliz (SANTOS, 2004).

O texto de Cloze escolhido tem o 5º vocábulo omitido como tradicionalmente se apresentam esses testes. O texto com o título "Uma vingança infeliz" foi elaborado para ser utilizado com crianças da faixa etária do ensino fundamental, por Santos (2004). Segundo a autora, para a aplicação, solicita-se a criança que leia o texto completo e depois escreva a palavra que melhor complete o sentido do texto. Deve-se lembrar que o tamanho do traço corresponde ao tamanho da palavra em cada espaço.

No Teste de Cloze é atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que tiverem sido as mesmas usadas pelo autor do texto. Essa forma de correção é denominada literal ou verbatim, ou seja, a correspondência palavra por palavra à fonte ou texto original, e é recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação. Assim, o número de acertos máximos é de 15, correspondentes ao número de omissões.

6.3.3 Prova de Compreensão de Leitura (ProCL) (MEYER; CALIATTO, 2018)

Este instrumento foi elaborado pela pesquisadora a partir de exercícios e simulados da Prova Brasil[8] e Ana[9] disponíveis na internet. Essas provas foram usadas

[8] A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – conhecida como Prova Brasil – é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática. Essa avaliação foi criada pelo Inep em 2005 e passou a integrar o Sistema Nacional de

como referência para a construção do instrumento por comporem as avaliações usadas em larga escala nas instituições formais de ensino. De tal modo, tratam-se de instrumentos preparados para a avaliação de habilidades de leitura, de acordo com a relação idade-ano escolar de estudantes brasileiros.

Para a elaboração da Prova Brasil, o Inep criou as Matrizes de Referência, as quais compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento e representam o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e do 9º ano do ensino fundamental. Para elaborar as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil, o Inep tomou por base os Parâmetros Curriculares Nacionais e uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Também foram consultados professores regentes das redes e, ainda, examinados os livros didáticos mais utilizados para os anos avaliados. Em Língua Portuguesa, optou-se por avaliar as habilidades de leitura (INEP, 2013).

Assim, a Matriz estabelece um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos dos anos avaliados. As habilidades são detalhadas na Matriz por meio de descritores, que contemplam os objetivos de ensino de leitura considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados por meio dos testes aplicados, os quais incluem itens de múltipla escolha (INEP, 2013). Ao todo são 6 tópicos e 15 descritores (Quadro 1).

Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Em 2013, o Saeb incorporou, ainda, uma terceira avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). PORTAL INEP. Anresc (Prova Brasil) / Aneb. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em: 10 mai. 2018.

[9] A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. PORTAL INEP. Sobre a Ana. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 10 mai. 2018.

Quadro 1- Descritores de Língua Portuguesa (5º ano Ensino Fundamental)

Tópico	Descritores
I – Procedimento de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto
	D6 – Identificar o tema de um texto
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a ele
II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)
	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III – Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam de um mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade
	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
VI – Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: PORTAL INEP

6.3.3.1 Composição da Prova de Compreensão de Leitura (ProCL)

Inicialmente, foram selecionadas três provas[10] por conterem a menção aos descritores utilizados em cada questão. Com base nessas três provas, foram selecionadas 39 questões referentes aos descritores D1, D3, D4, D6, D5, D9, D7, D8 e D13 da Prova Brasil e 12 questões ANA.

Os descritores foram analisados em comparação a outros itens dos testes mencionados na avaliação (*Strange Stories* e Cloze) com o intuito de que a prova em construção contemplasse apenas atividades/itens que funcionassem como uma complementação e não se repetissem as habilidades já avaliadas, dessa foram selecionados apenas os descritores D3, D6, D5, D9 e D7 da Prova Brasil, o que resultou em 24 questões (18 da Prova Brasil e 6 da prova Ana). Uma nova análise foi realizada

[10] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port1.pdf> Acesso em: 17 jul. 2017.
PORTAL INEP. Instrumentos de avalição. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 17 de jul. 2017.
EDITORA SARAIVA. Disponível em <http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf> Acesso em: 17 de jul. 2017.

para a restrição da quantidade de itens da prova por julgá-la estar muito extensa. Finalizou-se a primeira versão da ProCL com a quantia de 14 questões.

As questões foram organizadas na prova de forma que os descritores ficassem alternados e fossem mescladas questões com diferentes níveis de dificuldade. Tal procedimento foi escolhido pela pesquisadora através de sua experiência na aplicação de elaboração de atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto no contexto psicopedagógico, quanto na orientação de professores na escola regular.

Estando o instrumento organizado, este foi enviado para três juízes avaliadores: uma professora e coordenadora de Ensino Fundamental I (juiz 1), uma psicóloga doutora em avaliação psicológica (juiz 2) e uma psicopedagoga clínica (juiz 3). Tais profissionais foram escolhidas acreditando-se com isso ter uma avaliação amplificada do instrumento. Foi enviado aos juízes, juntamente com as atividades do instrumento a ser avaliado, um protocolo para ser respondido (APÊNDICE I). Os demais instrumentos utilizados na pesquisa também foram enviados. Segue o quadro 2 com o resumo das avaliações dos três juízes.

Quadro 2 - Avaliação dos Juízes

	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3
01 (D6)	Fonte e data do acesso	Usar palavras mais simples e familiares. Desenho pouco nítido.	
02 (ANA)			
03 (D3)	Data do acesso		Não sublinhar a palavra, pois induz a resposta.
04 (D5)	Fonte e data do acesso. Não concordou com a opção da resposta		
05 (D7)	Data do acesso		
06 (ANA)			
07 (D9)	Fonte e data do acesso	Item muito difícil e abstrato	
08 (D5)	Imagem ruim	Querer repertório semântico elaborado; reelaborar pergunta.	
09 (D7)	Continuar a fala no mesmo parágrafo; alternativas com letra minúscula no início.	Acrescentou as palavras “rato” na moral, para diminuir a dificuldade do item	
10 (ANA)	Fonte e data do acesso		
11 (D9)	Fonte e data do acesso	Substituir “instruir” por “orientar” ou “ajudar”	
12 (D3)	Data do acesso		
13 (ANA)	Fonte e data do acesso	Alternativas semelhantes (A e B), podem induzir ao erro	
14 (D6)	“Amarela” em maiúscula. Letra minúscula no início da alternativa.		

Fonte: elaborado pela autora

Após o recebimento das respostas dos juízes foram feitas algumas ponderações. Com relação às avaliações do juiz 1, foi possível perceber que foram feitas pontuações a respeito de formatação da questão, e com relação a isso decidiu-se manter o formato original da questão, pois acredita-se que as atividades retiradas de instrumentos de avaliação de larga escala já tenham passado por um rigoroso processo de elaboração. A mesma decisão foi tomada a respeito da avaliação da juíza 3 sobre a questão 03.

Quanto às análises do juiz 2 para as questões 01, 07, 09 e 11, julgou-se que tais questões deveriam manter o nível de complexidade, de forma a também avaliar o vocabulário das crianças. Com relação à imagem da questão número 01, acreditou-se não ser necessária para a compreensão do texto, portanto sua qualidade não iria interferir na interpretação da questão.

Já as avaliações do juiz 1 e 2 sobre a questão 08 foram consideradas pertinentes, pois neste caso a imagem é relevante para resposta da questão. Também foi considerada pertinente a ponderação do juiz 2 a respeito da questão 13. Portanto, chegou-se a conclusão de eliminar as questões 08 e 13, as quais se referiam ao descritor D5 e a uma questão da prova ANA, respectivamente (ANEXO IV). A decisão foi tomada considerando as análises dos juízes, conforme o quadro 2, ademais, considerou-se que sua retirada não causaria prejuízo no geral das atividades restantes do instrumento total.

Desta forma, a versão final da Prova de Compreensão de Leitura (ProCL) (APÊNDICE II) ficou com 12 questões, coincidentemente número igual ao teste de Teoria da Mente *Strange Stories*.

A exemplo da aplicação do Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange Stories*, optou-se por realizar da mesma forma que o referido teste, sendo a pergunta lida pela pesquisadora. Esse procedimento é recomendado a todas as crianças em processo de alfabetização, pois, a compreensão depende da análise crítica do texto e não apenas da sua (de)codificação.

Ainda sobre as avalições dos juízes, todos julgaram que a bateria de testes formada pelos instrumentos Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange* Stories, Cloze e Prova de Compreensão de leitura elaborado pela pesquisadora, é capaz avaliar os seguintes descritores: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); inferir uma informação implícita em um texto (D4); identificar o tema de um texto (D6); interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) (D5); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D9); identificar o conflito gerador do enredo

e os elementos que constroem as narrativas (D7); estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D8) e identificar efeitos de humor e ironia em textos variados (D13).

6.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa foi desenvolvida mantendo-se o anonimato e a privacidade dos participantes. Inicialmente foi solicitada a autorização dos participantes e, após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí, os dados foram coletados.

O estudo foi realizado segundo os preceitos estabelecidos pela Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde sendo a autorização dada sob parecer: 2.054.557. CAAE: 67503517.4.0000.5102. Todos os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE III) e seus respectivos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE IV).

6.5 PROCEDIMENTO INICIAL DE COLETA DE DADOS

Para a realização do levantamento inicial, foram aplicados os três instrumentos de avaliação descritos no item de instrumentos: o teste *Strange Stories* (VELLOSO, 2011) que permite a avaliação de habilidade de Teoria da Mente, e os testes Cloze (SANTOS, 2004) e a Prova de Compreensão de Leitura (MEYER; CALIATTO, 2018), que visam à avaliação da compreensão da leitura. Essa ordem foi seguida para as duas crianças.

A aplicação do levantamento inicial ocorreu em três sessões individuais, entre os meses de agosto e outubro de 2017. Cada teste foi aplicado em uma sessão, em um tempo médio de 25 minutos, de modo que a aplicação não ficasse exaustiva e não houvesse prejuízo no resultado de nenhum dos testes.

Durante a aplicação a pesquisadora se certificou de que as crianças não estavam com dúvidas sobre a forma de execução do teste e deu-lhes liberdade para que interrompessem a aplicação caso se sentissem cansadas. No entanto, ambas as crianças realizaram a atividade bem, não havendo necessidade de interrupção. Além disso, foram seguidas todas as normas contidas nos manuais dos testes. A aplicação dos testes

Strange Stories e da Prova de Compreensão de Leitura foi gravada em áudio para posterior transcrição das respostas dos participantes e análise.

6.6 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

As intervenções tiveram objetivo de aumentar a compreensão de leitura dos participantes e foram embasadas na Teoria da Mente. Para isso, foram utilizadas atividades estruturadas para os estudantes realizarem inferências sobre textos, imagens, cenas, histórias em quadrinhos e jogos.

A abordagem foi direcionada para o aprendizado da realização de inferências de modo a desenvolver uma Teoria da Mente explícita (ToM), que, segundo Tolelli (2011), é a capacidade de aprender as regras do jogo social, de forma a otimizar o convívio com outros seres humanos. Pretendeu-se também que as intervenções propiciassem a criação de um modelo situacional (KINTSCH; RAWSON, 2013), que é um modelo mental da situação, necessário para que haja a compreensão de leitura.

As intervenções ocorreram em um ambiente extraclasse particular e fora do horário de aula da escola, como um mecanismo de suporte e apoio pedagógico da escola. As sessões foram realizadas uma vez na semana com duração de uma hora e individualmente para cada uma das crianças. A realização das intervenções ocorreu num período de sete meses, levando-se em conta pausas referente às férias e feriados escolares e possíveis imprevistos dos participantes, sendo que os familiares dos participantes se responsabilizaram por levarem-nos até a pesquisadora para a realização da pesquisa. Tal procedimento ocorreu também no levantamento inicial e final.

Conforme planejado, realizaram-se 14 sessões exclusivamente de intervenção. No entanto, para o participante 2 houve o acréscimo de uma sessão extra para atividade 12, devido a necessidade de oferecer-lhe mais tempo para a realização da tarefa.

6.7 PROCEDIMENTO FINAL DE COLETA DE DADOS

Após a finalização das sessões de intervenção, deu-se início a reaplicação dos testes iniciais. O procedimento de aplicação foi o mesmo, visando ao rigor científico e fidedignidade dos dados. Cada teste foi aplicado em uma sessão individual, totalizando três sessões. Novamente a aplicação dos testes de Teoria da Mente *Strange Stories* e

Prova de Compreensão de Leitura (ProCL) foi gravada para posterior transcrição e verificação dos escores.

Portanto ao final, totalizaram-se 20 sessões para cada participante, com exceção do participante 2, que realizou as atividades em 21 sessões. As 3 primeiras sessões foram para coleta inicial, 14 para intervenção e 3 para coleta final.

6.8 ANÁLISE DOS DADOS

6.8.1 Análise dos dados dos procedimentos de coleta inicial e final

Os dados iniciais e finais, coletados a partir dos instrumentos, foram analisados conforme as instruções e manuais, Santos (2004) e Velloso (2011), para os testes padronizados escolhidos para o estudo, após a transcrição das respostas gravadas em áudio. Quanto à Prova de Compreensão Leitora, foram considerados os descritores da Prova Brasil para análise (INEP, 2013). É importante ressaltar também que os resultados iniciais serviram de base para a elaboração das intervenções.

6.8.2 Análise dos dados das intervenções

Durante as sessões de intervenção, a pesquisadora realizou anotações que juntamente com as atividades foram analisadas à luz das teorias de compreensão de leitura e Teoria Mente, conforme referencial teórico apresentado na presente pesquisa, sendo que essa análise foi feita de forma qualitativa. Além disso, também foram considerados os descritores da Prova Brasil para análise.

7 LEVANTAMENTO INICIAL

7.1 1ª SESSÃO – APLICAÇÃO DO TESTE DE AVANÇADO EM TEORIA DA MENTE *STRANGE STORIES*

Objetivo: Avaliar o constructo Teoria da Mente.

Descrição da aplicação: Iniciou-se a sessão com um breve *rapport*[11] de modo a deixar a criança mais tranquila e a vontade. Então foi apresentada a atividade, esclarecendo que seriam lidas histórias e perguntas referentes a cada uma. Durante a leitura de cada história pela pesquisadora, um cartão plastificado com a história impressa em fonte Arial tamanho 16 foi colocado à frente da criança, de modo a se excluir a interferência de aspectos relacionados à memória. Após a leitura da história, era feita a primeira pergunta "É verdade o que (o personagem) disse?", caso a criança não tivesse compreendido foi permitido a repetição da história. De acordo com Veloso (2011), é permitida nesse momento no máximo duas leituras. Para a segunda questão "Por que (o personagem) disse isso?", a história foi relida até que a criança conseguisse responder a pergunta, mas uma vez segundo Veloso (2011). Assim foi feito sucessivamente com as 12 histórias. As crianças foram instruídas que, caso desejassem e estivessem cansadas, poderiam pedir para interromper a atividade.

Participante 1: Apresentou-se disposto e interessado em realizar a atividade. A aplicação do teste teve duração de 20 minutos. O participante não teve dificuldades nem sinalizou que a pesquisadora repetisse as histórias. Obteve boa pontuação, tendo conseguido compreender as histórias e fazer uso de estados mentais ao justificar a fala do personagem, como nas seguintes falas: "pra não magoar ela" (mentira branca), "porque ela está brava e quer dar uma lição nele" (sarcasmo). É possível perceber também que ele conseguiu se colocar no lugar do personagem. Tal resultado encontra respaldo no fato de que, segundo Veloso (2011), crianças com TEA com melhor desempenho intelectual conseguem criar mais estratégias compensatórias para responder aos testes.

[11] Técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa.

Participante 2: Apresentou-se disposto e interessado em realizar a atividade. A aplicação do teste teve duração de 25 minutos. O participante demonstrou dificuldade em alguns itens do teste e solicitou a repetição de algumas histórias. Embora tenha apresentado estas dificuldades, não quis interromper a aplicação. O baixo desempenho apresentado se deu em função de não conseguir justificar a fala do personagem, tendo dado respostas incoerentes e confusas como em: "eu acho que dia tá bonito ficar piquenique na chuva, mas só que não pode ficar na chuva porque senão fica doente, fica com medo de ficar molhado", além de ter feito pouco uso de estados mentais.

Tabela1: resultados do teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* (1ª aplicação)

Estados Mentais	**Participante 1**	**Participante 2**
Mentira	01	01
Mentira branca	02	00
Mal-entendido	02	00
Sarcasmo	02	00
Convencimento	02	00
Emoções invertidas	01	00
Fingimento	02	01
Piada	02	00
Figura de linguagem	02	00
Duplo blefe	02	00
Aparência/realidade	02	00
Esquecimento	00	01
Total	20	03

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se, na tabela 1, que o participante 1 obteve o total de 20 pontos, enquanto o participante 2 teve apenas 3 pontos.

7.2 2ª SESSÃO – APLICAÇÃO DO TESTE ESTRUTURADO NA FORMA DO CLOZE TRADICIONAL

Objetivo: Avaliar a compreensão da leitura.

Descrição da aplicação: Realizou-se um *rapport* inicial e seguiu-se para a apresentação da atividade. Foi solicitado à criança que lesse o texto completo e depois escrevesse a palavra que melhor complete o sentido do texto. Também se assinalou que o tamanho do traço corresponde ao tamanho da palavra que cabe em cada espaço. Foi feita a correção literal das palavras, ou seja, foi considerado ponto apenas quando a criança colocou a palavra exata.

Participante 1: Não apresentou grandes dificuldades. Em alguns trechos teve dúvidas e expressou em voz alta, demonstrou um comportamento questionador e comprometido. Quis deixar dois espaços em branco, por que achou que não havia necessidade de completá-los. A pesquisadora apenas sinalizou que ele completasse da maneira que achasse mais correta. A aplicação durou em torno de 10 minutos. Obteve 8 acertos, tendo assim acertado 53,33% do teste, o que o enquadra no nível "instrucional" segundo a proposta de Bormuth (1968), indicando que há compreensão suficiente, porém há necessidade de apoio adicional, como do professor (APÊNDICE XIX).

Participante 2: Apresentou maiores dificuldades. Embora a pesquisadora tenha explicado, demonstrou certa confusão, levando a pesquisadora a explicar mais uma vez. Esta pediu que ele fizesse uma leitura em volta alta para certificar-se de que estava lendo. A leitura foi correta, no entanto não obteve êxito na realização da tarefa. Completou as lacunas com letras, ao invés de palavras (APÊNDICE XX). A aplicação durou em torno de 10 minutos. Não obteve nenhum acerto, enquadrando-se no nível de "frustação" de acordo com a classificação de Bormuth (1968).

Tabela 2: resultados do teste estruturado na forma do Cloze tradicional (1º aplicação)

Participante	Pontuação
Participante 1	8/15
Participante 2	0/15

Fonte: Elaborada pela autora

Dentre os dois participantes, verifica-se, na tabela 2, que o numero 1 teve a maior pontuação, sendo que o participante 2 não obteve pontuação alguma no teste.

7.3 3ª SESSÃO – APLICAÇÃO DA PROVA DE COMPREENSÃO DE LEITURA (PROCL)

Objetivo: Avaliar a compreensão de leitura.

Descrição da aplicação: Iniciou-se com um breve *rapport* e passou-se para a apresentação da atividade. A aplicação atividade, que contém 12 questões, foi realizada por meio da leitura das questões pela pesquisadora à criança, a qual acompanhou a leitura com uma cópia da atividade. Para cada pergunta foi solicitada à criança que

marcasse um X na resposta que acreditasse que ser correta. Foi permita a repetição da questão caso a criança apresentasse dúvidas. Também foi assinalado que caso a atividade estivesse exaustiva, a criança poderia pedir a interrupção.

Participante 1: Não teve dificuldade com a realização da atividade, demonstrando familiaridade com este tipo de atividade. A aplicação do teste teve duração de 20 minutos. Teve uma boa pontuação, compatível com os resultados dos testes anteriores.

Participou 2: Evidenciou maiores dificuldades com a compreensão dos textos, levando a pesquisadora a repeti-los quando necessário, além disso, demonstrou incialmente pouca familiaridade com este tipo de atividade, mas ao longo das atividades teve um pouco mais de desenvoltura. A aplicação do teste teve duração de 20 minutos. Os resultados mostram novamente escores baixos, que se correlacionam com os outros testes aplicados anteriormente.

Tabela 3: resultados do teste da Prova de Compreensão de Leitura (1ª aplicação)

Questão/Descritor	Participante 1	Participante 2
01(D6)	Acertou	Errou
02 (ANA)	Acertou	Errou
03 (D3)	Errou	Errou
04 (D5)	Acertou	Acertou
05 (D7)	Errou	Errou
06 (ANA)	Acertou	Acertou
07 (D9)	Acertou	Errou
08 (D7)	Errou	Errou
09 (ANA)	Acertou	Acertou
10 (D9)	Acertou	Errou
11 (D3)	Acertou	Errou
12 (D6)	Acertou	Acertou
Total	9 acertos	4 acertos

Fonte: Elaborada pela autora

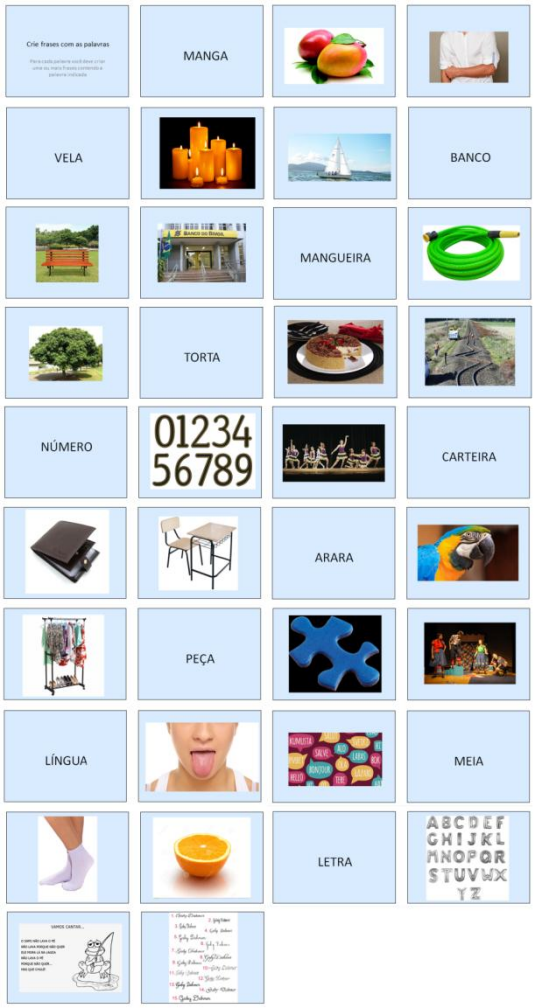
Nota-se, a partir da tabela 3, que o participante 1 obteve maior pontuação (9 acertos) em comparação ao participante 2 (4 acertos), embora ambas as crianças tenham apresentado dificuldade com o descritor D7 (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa).

8 SESSÕES DE INTERVENÇÃO

Conforme planejado, realizaram-se 14 sessões exclusivamente de intervenção. No entanto, para o participante 2 houve o acréscimo de uma sessão extra para atividade 12, devido a necessidade de oferecer-lhe mais tempo para a realização da tarefa. É importante ressaltar que a idealização de todas as atividades é autoria da pesquisadora, desde o planejamento dessas até a forma de aplicação. Alguns dos textos foram totalmente criados pela pesquisadora e outros adaptados e modificados, conforme será assinalado a seguir. As imagens utilizadas foram retiradas da internet através de pesquisa na plataforma Google e selecionadas criteriosamente pela pesquisadora por demonstrarem serem capazes de exemplificar bem a expressão ou ideia pretendida.

8.1 4ª E 5ª SESSÕES: ATIVIDADE 1 - AS PALAVRAS E SEUS SENTIDOS

Figura 1: Slides em Power Point - atividade 1



Fonte: Imagens da plataforma Google selecionas pela autora

Objetivo: trabalhar os diversos sentidos (polissemia) que uma palavra pode ter e ampliar o sentido da palavra de forma a quebrar uma crença única a respeito dela.

Descritor da habilidade: D3

Justificativa: o conhecimento dos sentidos de uma palavra é importante para a compreensão total do texto. Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), a compreensão do texto não será exitosa se não houver a identificação de palavras e a recuperação de seus significados.

Descrição da aplicação: A partir da apresentação de uma palavra em Power Point foi pedido que a criança criasse uma ou mais frases que tivessem a palavra apresentada. Todas as palavras eram polissêmicas, e após a criança ter feita a frase (ou frases) a pesquisadora passava para os slides seguintes que tinha imagens referentes aos sentidos da palavra. E assim foi feito sucessivamente. A partir de cada palavra, foi gerada uma discussão entre a pesquisadora e os participantes com o objetivo de ampliar o conhecimento a respeito dessa palavra. As palavras apresentadas foram: manga, vela, banco, mangueira, torta, número, carteira, arara, peça, língua, meia, letra (figura 1). Foram apresentados dois sentidos de cada palavra, com exceção da última, em que foram apresentados três sentidos. A atividade foi realizada em duas sessões.

Participante 1: Nas primeiras palavras, identificou apenas um sentido para cada uma. A partir da terceira palavra, antes mesmo da apresentação das imagens, conseguiu identificar mais de um sentido para a palavra e escrever frases correspondentes (com exceção das palavras torta, número, arara). Em alguns casos, conseguiu construir uma única frase utilizando a palavra pedida duas vezes em sentidos diferentes. Criou frases até a palavra língua, pois já estava cansado, as palavras restantes foram apenas apresentadas no Power Point e discutidas oralmente com a pesquisadora (APÊNDICE V).

Participante 2: Conseguiu construir frases referentes à todas as palavras, no entanto, aplicou apenas um sentido. Após a apresentação das imagens referentes a cada palavra, a pesquisadora ajudou a criança a criar mais uma frase sobre cada palavra, explicando o novo sentido que ela poderia ter. Elaborou frases simples, sem uso de conectivos, como

preposições e artigos (APÊNDICE VI). Santos e Monteiro (2016) pontuam que a compreensão de leitura está relacionada ao desempenho em escrita, sendo que ambas as habilidades caminham juntas. Portanto, é possível dizer que bons leitores, além de domínio de textos complexos, sabem usar bem a escrita para se expressarem de forma clara, ao contrário, maus leitores têm uma escrita mais deficitária.

8.2 6ª SESSÃO: ATIVIDADE 2 - FIGURA DE LINGUAGEM (CATACRESE)

Figura 2: Palavras - atividade 2

CÉU DA	BATATA DA	PREGO	MESA
BOCA DO	ORELHA DO	PERNA	XÍCARA
ASA DA	BRAÇO DA	LIVRO	BOCA
PÉ DA	CABEÇA DO	FOGÃO	POLTRONA
DENTE DE	MAÇA DO	ROSTO	ALHO

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 3: Imagens - atividade 2

Fonte: Imagens selecionadas da plataforma Google pela autora

Figura 4: Texto para completar - atividade 2

Complete o texto com as palavras do quadro abaixo:

CEU DA BOCA – BOCA DO FOGÃO – ASA DA XICARA – PE DA MESA – CABEÇA DO PREGO – DENTE DE ALHO – MAÇA DO ROSTO – BATATA DA PERNA – ORELHA DO LIVRO – BRAÇO DA POLTRONA

MAIS UM DIA NA MINHA VIDA

Hoje acordei cedo, preparei um delicioso café. E quando eu me sentei para comer, percebi que o _____ estava quebrado. Então resolvi consertar. Peguei as ferramentas e comecei a martelar, mas então percebi que a _____ estava torta e tive que pegar outro prego.

Depois disso, como sempre faço todas as manhãs, fui fazer uma caminhada pelo bairro. No entanto, logo no início, senti uma fortedor na _____ e tive que voltar para casa.

Cheguei em casa chateada. Parece que tudo estava dando errado. Olhei para a TV, decidi assistir um pouco e relaxar. Mas não achava o controle para ligar a TV. Procurei, procurei... estava no _____. Assisti a um programa de culinária e vi uma receita deliciosa.

Vendo ao programa me animei e fui logo começar a preparar o almoço, pois um amigo viria almoçar comigo. Separei os ingredientes e utensílios necessários. Primeiro peguei uma panela, coloquei em cima da _____ e liguei o fogo para começar a cozinhar a carne. De acompanhamento, preparei um molho bem simples que só usava um _____ e maionese como ingredientes.

O cheiro estava ficando bom. Peguei uma colher para experimentar, porém estava quente e queimei o _____. Na hora dei até um grito, mas logo passou a dor.

Já estava quase tudo pronto, quando a campainha tocou. Era meu amigo. Na hora que abri a porta, ele me entregou um presente. Fiquei feliz e ao mesmo tempo envergonhada, que até minha _____ ficou vermelha. Abri e era um livro do meu autor preferido.

O almoço com ele foi muito divertido. Conversamos e rimos bastante. Depois do almoço fiz um café para tomarmos, mas me atrapalhei e derrubei toda a bandeja, quebrando a _____. Como ele é muito gentil, me ajudou a limpar tudo. Depois nos despedimos, e ele foi embora.

Mais no final da tarde, resolvi ler um pouco. Lendo a _____ descobri que era uma história sobre mistérios do fundo do mar. E assim passou meu dia.

Fonte: Texto elaborado pela autora

Objetivo: trabalhar a figura de linguagem catacrese e seus significados e a formação de uma palavra através da junção de duas palavras já conhecidas.

Descritor da habilidade: D3

Justificava: o conhecimento do significado de uma palavra é importante para a compreensão total do texto. Sternberg (2008) assinala que o significado da palavra é formulado com base na informação existente armazenada na memória, recorrendo a

pistas de contexto com as quais fazê-lo, no caso desta atividade as pistas são as imagens.

Descrição da aplicação: Inicialmente foram apresentadas figuras que se relacionavam com dois grupos de palavras. A junção de duas palavras de cada grupo formar uma nova palavra com um novo significado. A nova palavra é uma figura de linguagem denominada catacrese, a qual é caracterizada pelo uso incomum de uma palavra. Durante a primeira etapa da atividade, a criança, junto com o auxílio da pesquisadora, tem que formar novas palavras a partir das figuras estímulos (figura 3) e da junção das palavras apresentadas (figura 2). As palavras são: céu da boca, boca do fogão, asa da xícara, pé da mesa, cabeça do prego, dente de alho, maçã do rosto, batata da perna, orelha do livro, braço da poltrona. Ao apresentar a figura, a pesquisadora questionava a criança sobre qual palavra poderia ser criada tendo como base a figura e as palavras presentes. Num segundo momento, após todas as palavras terem sido formadas, foi apresentado um texto (figura 4), elaborado pela pesquisadora, a ser completado com as expressões anteriormente criadas, de forma a aplicar a palavra anteriormente aprendida para o seu aprendizado e assimilação, portanto para a construção do significado da palavra foram utilizadas tanto imagens como texto. Além disso, em vários trechos, o texto faz menção a estados mentais, de modo que, implicitamente, esses foram abordados. Ao final, a pesquisadora, discutiu os detalhes da história.

Participante 1: Relatou que não conhecia muitas expressões, mas conseguiu deduzir algumas com o apoio das imagens. Contou que se lembrou da mãe dizendo que precisa limpar a “boca do fogão”. Teve facilidade de completar a história.

Participante 2: Não conhecia grande parte das expressões formadas e até mesmo se surpreendeu com o significado de algumas. Dessa forma, pesquisadora ensinou-lhe as expressões, explicando com as figuras o que cada uma significa. Portanto, a intervenção teve o intuito de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento vocabular da criança, que desde o início mostrou ter um conhecimento pequeno e restrito das palavras. Na atividade com texto, a pesquisadora leu juntamente com a criança e orientou-o e que o texto deveria ser completado com as expressões aprendidas anteriormente. Conseguiu facilmente completar o texto.

8.3 7ª SESSÃO: ATIVIDADE 3 - TIRINHAS DA TURMA DA MÔNICA

Figura5: Folhas de atividade com tirinhas da turma da Mônica – atividade 3

Atividades com tirinhas

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

Leia e observe a tirinhas abaixo e depois faça o que se pede:

Tirinha 1: _____

Tirinha 2: _____

Tirinha 3: _____

Tirinha 4: _____

Tirinha 5: _____

Tirinha 6: _____

As palavras do quadro abaixo representam emoções, sentimentos e estados, relacione-as com cada uma das tirinhas.

ALEGRIA – SUSTO – APREENSÃO – DUVIDA – FRUSTAÇÃO – ESPANTO – PREOCUPAÇÃO – BRAVEZA – MAL-ESTAR – RAIVA – DECEPÇÃO – DIVERSÃO – AMIZADE – BONDADE – MEDO – DOR – CONTENTAMENTO

Agora dê um título para cada uma das tirinhas.

Fonte: Tirinhas selecionadas pela autora a partir da plataforma Google

Objetivo: identificar nas tirinhas sentimentos, emoções e estados relativos à história.

Descritores das habilidades: D5, D3 e D6

Justificativa: saber identificar os estados mentais presentes numa história é importante para a realização de inferências, as quais contribuem de forma evidente para a compreensão do texto. Segundo Spinillo e Mahon (2007), compreender textos é um processo inferencial por excelência. Sabe-se que nem tudo no texto está explícito, dessa forma o estabelecimento de inferências se torna uma habilidade essencial que contribui para formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto, resgatando aquilo que não está explícito.

Descrição da aplicação: a atividade é composta por seis tirinhas (figura 5) que envolvem histórias diversas com personagens da turma da Mônica, as quais foram selecionadas por ser de conhecimento de crianças da faixa etária dos participantes. Primeiramente, a pesquisadora fez a leitura e interpretação da tirinha com a criança, fazendo perguntas, oralmente, para instigar a interpretação, como "por que a personagem agiu assim", "o que aconteceu?". Após, foi realizada a leitura de cada uma das palavras pela criança participante, com ajuda quando necessário, e discutido o significado por meio de exemplos. Na segunda parte da atividade solicitou-se que a criança correlacionasse as palavras apresentadas no quadro (alegria, susto, apreensão, dúvida, frustação, espanto, preocupação, braveza, mal-estar, raiva, decepção, diversão, amizade, bondade, medo, dor, contentamento) com cada uma das tirinhas. Uma por uma, cada palavra foi sendo atribuída a uma história. A pergunta direcionadora foi: em que história aparece esse sentimento? E, por fim, foi pedido para os participantes darem um nome a cada história.

Participante 1: Quando questionado sobre o significado das palavras, tinha conhecimento de quase todas. Atribuiu o mesmo sentimento a várias histórias, mas a pesquisadora pediu que ele colocasse a palavra na história em que tal sentimento estivesse mais evidente. Fez títulos elaborados, o que demonstrou entendimento do tema da história (APÊNDICE VII).

Participante 2: A criança tinha conhecimento de grande parte das palavras, aquelas que não sabia a pesquisado explicou. Conseguiu facilmente atribuir um sentimento para cada história. No entanto, o título que deu para cada história foi "pobre", ou seja, usou apenas o nome dos personagens. (APÊNDICE VIII)

8.4 8ª SESSÃO: ATIVIDADE 4 – MONITORAMENTO DA COMPREENSÃO

Figura 6: Histórias com palavras descontextualizadas – atividade 4

Um pequeno acidente

Em um dia ensolarado, dona Joana abriu a janela de seu quarto e colocou no parapeito o vaso com a flor que havia ganhado no dia anterior. Enquanto ela fazia suas tarefas, seu filho Rubinho, foi brincar de bola no canal. De repente... Crash! Dona Joana correu para ver o havia acontecido e encontrou Rubinho cabisbaixo,

— Desculpe, mamãe. Sem querer acertei a bola no seu vaso.

— É uma pena, querido, mas fico feliz que você tenha assumido o que fez, mesmo sabendo que eu poderia lhe dar uma bronca.

Abigail, uma fadinha sem varinha

Abigail era uma fadinha que não via a hora de completar 15 anos para finalmente ganhar a sua varinha mágica.

— Eu gostaria que minha varinha tivesse um formato especial e uma cor impressionante — ela falou para sua amiga Malu.

Finalmente, Malu ganhou sua varinha, mas Abigail não recebeu nada. Quando colocou a mão no rosto para esconder que ia nadar, faíscas mágicas brilharam diante de seu nariz. Que surpresa! Para fazer seus encantamentos, Abigail não precisava de uma varinha, pois tinha um nariz encantado.

Família unida

Lila estava saltitando pelos campos tão animada que se esqueceu das recomendações de sua mãe de que não deveria se aproximar do bosque. De repente, ela se deparou com um enorme lobo saindo de trás das árvores e vindo em sua direção.

Quando Lila se virou para começar a comer, ela encontrou, por sorte, sua mãe. Pouco atrás delas estavam os outros carneiros e ovelhas da fazenda. O lobo fugiu ao ver todos juntos. Lila se sentiu protegida ao lado da mãe e aprendeu que deve sempre prestar atenção ao que ela diz.

Pinóquio

Criado por Gepeto, Pinóquio era um boneco de madeira a quem a fada azul deu vida. Gepeto ficou muito infeliz, pois sempre quis ter um filho.

Com sacrifício ele comprou uma cartilha para o boneco ir à escola. No primeiro dia de jaula, Pinóquio trocou sua cartilha por um ingresso para ver o teatro de marionetes. Depois disso, ele não voltou para casa e arrumou confusão na cidade e na floresta. Cada vez que mentia, seu nariz crescia.

Quando retornou para casa, o boneco soube que uma baleia havia engolido Gepeto enquanto o marceneiro o procurava. Arrependido, Pinóquio salvou Gepeto e se desculpou. Diante disso, a fada azul transformou o boneco em um menino de verdade.

O leão astronauta

Giba, o rei da selva, sonhava em ir à Lua.

— Tenho certeza que o macaco Caco poderá me ajudar. Ele é quente e construirá um foguete para me levar até lá — disse.

E não é que o macaco construiu o tal foguete?! Ele juntou peças de tudo que era achado na floresta e fez uma bela construção.

— Está tudo pronto para sua decolagem. Ainda hoje você pisará na Lua, rei leão — disse-lhe Caco.

Com tudo pronto, Giba partiu para realizar seu grande sonho. Ele visitou a Lua e, quando voltou, além de rei, tornou o primeiro ser da floresta a fazer uma viagem espacial.

Mais um jogador no time

Joãozinho era um menino que não tinha amigos na sacola. Um dia, Pablo o viu jogando bola sozinho e perguntou:

— Joãozinho, por que você não brinca com a gente?

— Ah, Pablo, eu não sei jogar tão bem quanto vocês.

— Que é isso! Ninguém nasce sabendo, todos aprendemos. Se quiser, podemos lhe ensinar, o importante é se divertir — falou Pablo.

Assim, Joãozinho deixou o medo de lado e se juntou aos meninos. Daquele dia em diante, ele não sentiu mais vergonha e passou a brincar com as outras crianças.

Fonte: histórias do livro infantil 180 histórias para ler e sonhar adaptadas pela autora

Objetivo: trabalhar o monitoramento da compreensão e identificar o tema de um texto

Descritor da habilidade: D6

Justificativa: o monitoramento da compreensão é um processo de nível superior importante para a compreensão da leitura do texto, assim como a identificação do tema. Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013), o monitoramento da compreensão possibilita que o leitor verifique o seu entendimento do texto e faça ajustes onde o entendimento foi falho. Leitores hábeis, ao constatarem uma quebra na compreensão, procuram reler a informação, já os leitores menos hábeis talvez não façam esse processo de monitoramento. Este processo, assim como a inferência, ajuda e origina-se da representação que o leitor faz do texto, portanto também depende da recuperação de conhecimentos prévios relevantes e da formação de um certo padrão de coerência.

Descrição da aplicação: As histórias utilizadas (figura 6) tinham uma palavra fora do contexto da história, essas palavras foram substituídas por uma outra pertencente a mesma classe de palavras (substantivos, verbos, adjetivos). Cada história tinha também a sua ilustração correspondente. Para realização da atividade, pediu-se que a criança escolhesse uma história e depois de lido o título, escolhia-se uma figura correspondente. Antes de iniciada a leitura do texto inteiro, a criança foi instruída que no decorrer da história havia uma palavra incorreta, ou seja, uma palavra cujo significado não se encaixava na frase. Depois de realizada a leitura, foi pedido à criança que indicasse qual palavra estava incorreta e qual palavra seria a correta. Eram feitas duas leituras completas, se necessário, para que a criança respondesse. Caso a criança não conseguisse, a pesquisadora ajudava, instigando a criança a compreender que trecho estava incoerente até que a criança conseguisse. Algumas perguntas norteadoras da intervenção foram: Qual história fala sobre amizade? Qual história fala sobre perdão? Qual história fala sobre aventura? Qual história fala sobre uma surpresa? Quais histórias falam sobre uma lição? No quadro 3 segue a comparação de palavras substituídas e a descrição dos temas das histórias.

Quadro 3 - Relação de palavras substituídas e do tema de cada história

História	**Palavra original – palavra colocada**	**Tema**
Um pequeno acidente	Quintal → canal (substantivo)	Perdão
Abigail, uma fadinha sem varinha	Chorar → nadar (verbo)	Surpresa
O leão astronauta	Inteligente → quente (adjetivo)	Aventura
Mais um jogador	Escola → sacola (substantivo)	Amizade
Família unida	Correr → comer (verbo)	Lição
Pinóquio	Jaula → aula (substantivo)	Lição

Fonte: Elaborado pela autora

Participante 1:

1º história – O leão e o astronauta: achou rapidamente a palavra incorreta e inferiu que a palavra correta seria "inteligente".

2º história – Mais um jogador no time: antes de ler a história escolheu uma figura, mas depois da leitura trocou a figura pela correta sem nenhum auxílio da pesquisadora. Durante a segunda leitura, conseguir localizar a palavra incorreta, dando uma risada, e identificou também qual seria a palavra adequada.

3º história – Pinóquio: logo na primeira leitura, reconheceu a palavra incorreta e a correta. Relatou que estava lendo atentamente.

4º história – Abgail, uma fadinha sem varinha: ficou surpreso ao identificar a palavra errada e logo descobriu a palavra certa.

5º história – Família unida: após uma segunda leitura bastante atenta, não achou a palavra errada. Então a pesquisadora auxiliou a criança, instigando com perguntas, como "imagine que você há um lobo está atrás de você, o que você vai fazer?". Após algumas sinalizações, conseguiu encontrar a palavra errada e indicar a palavra correta.

6º história – Um pequeno acidente: já durante a primeira leitura identificou a palavra errada e a correta. Comentou que não sabia o significava a palavra "parapeito", mas entendeu por causa história, ou seja, inferiu o significado das palavras através do contexto.

Com relação às perguntas finais, sinalizou que as histórias "Abgail" e "Um pequeno acidente" tinham como tema a palavra surpresa e que o tema lição estava presente em "Mais um jogador no time", "Pinóquio" e "Família unida".

Participante 2: Não teve problemas para correlacionar a história com a figura. E em determinados momentos recorreu à figura para compreender a história.

1ª história – Pinóquio: Após duas leituras, ele não conseguiu identificar a palavra incorreta, então a pesquisadora apontou o lugar no texto onde estaria o erro. Mesmo assim continuou com dificuldade, até que ela questionou-o sobre o significado da palavra jaula. Ele se mostrou confuso, tentou dar algumas explicações incoerentes para o uso da palavra jaula no texto. E por fim ele disse que a palavras jaula estava errada, e evidenciou que a personagem estava na escola, a pesquisadora tentou ajudá-lo mais um pouco até que questionou se poderia ser a palavra aula. Por fim, foi lido o trecho com a palavra correta.

2ª história – O leão astronauta: Após duas leituras, ele não conseguiu identificar a palavra, então a pesquisadora apontou o lugar no texto onde estaria o erro. A criança disse que macaco não sabe fazer foguete. Então a pesquisadora explicou que era uma história inventada e fictícia, por isso o macaco fez o foguete. Após mais uma leitura no lugar indicado, o criança disse que o macaco não era quente. A pesquisadora confirmou que essa era a palavra errada. Mas ele não descobriu qual era a correta. Então a pesquisadora questionou se poderia ser inteligente. Ele disse que sim, e por fim, foi lido o trecho com a palavra correta.

3ª história – Família unida: após a primeira leitura, ao ser questionado sobre alguns elementos da história, ele conseguiu constatar sozinho que a ação da personagem não era comer, mas sim correr.

4ª história – Mais um jogador para o time: no início da segunda leitura, a criança constatou que a palavra sacola estava errada, no seu lugar deveria estar escola.

5ª história – Abigail, uma fadinha sem varinha: Após duas leituras da história, a criança foi questionada sobre a palavra incorreta. Ele disse que não saem faíscas mágicas do nariz, mas a pesquisadora explicou que a personagem era uma fada. Então ela questionou se a personagem ia nadar. O participante se atrapalhou para responder. E pesquisadora perguntou por que a personagem colocou a mão no rosto e o que ela estava sentindo, questionou ainda o que as pessoas fazem quando estão tristes. Depois de vários questionamentos ele chegou à conclusão que a palavra correta era chorar.

6ª história – Um pequeno acidente: Após duas leituras da história, a criança foi instruída sobre o trecho onde estava a palavra incorreta. Depois de várias leituras, ele disse que não era no canal, era “lá fora”. E a pesquisadora sinalizou que era quintal.

Ao final, acertou todas as perguntas referentes ao tema da história.

8. 5 9ª SESSÃO: ATIVIDADE 5 - ELEMENTOS DA NARRATIVA

Figura 7: Cartas - atividade 5

Fonte: jogo infantil Quem, quando e onde?

Objetivo: trabalhar elementos da narrativa como personagem, conflito, tempo e lugar e as crenças.
Descritor da habilidade: D7

Justificativa: o conhecimento dos elementos da narrativa contribui para a compreensão textual. Além disso, no caso do texto narrativo, muito usado no ambiente escolar nos iniciais de alfabetização, é importante o conhecimento sobre as intenções que motivam a ação humana (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), ou seja, as crenças a respeito do comportamento que uma personagem pode ter.

Descrição da aplicação: a atividade envolve um baralho com figuras e palavras (figura7), sendo quadro tipos de cartas: imagens com personagens, imagens referentes a lugares, verbos e advérbios/locuções adverbiais de tempo. Primeiramente, foi pedido à criança que escolhesse uma personagem, em seguida a criança deveria dizer onde a personagem estava (lugar), o que estava fazendo (ação) e quando (tempo). E finamente escrever uma frase. Em um segundo momento, foi pedido que a criança mantivesse o personagem, mas mudasse as cartas e também escrevesse uma frase. E assim, foi sendo feito sucessivamente.

Participante 1: compreendeu facilmente a atividade e elaborou as frases sem grandes dificuldades (APÊNDICE IX).

Participante 2: compreendeu a tarefa, porém foi necessário o auxílio da pesquisadora para formar as frases, e mesmo assim teve dificuldade. Elaborou frases bem simples sem uso de conectivos. Durante a atividade mostrou-se desanimado em escrever, então a pesquisadora propôs que ele ditasse a frase para ela escrever. Portanto, algumas frases foram escritas por ele mesmo e outras pela pesquisadora (APÊNDICE X).

8.6 10ª SESSÃO: ATIVIDADE 6 - ORDENAÇÃO TEXTUAL

Figura 8:Textos para a Ordenação textual – atividade 6

Bombeiros heróis

Fox, o gato de dona Lili, era sapeca e adorava subir em árvores.

Certo dia, ele provocou um cachorro e, para se salvar, teve que correr para o topo da árvore mais alta.

Porém, quando chegou lá, ele não conseguiu descer.
- Fox, como vou tirar você daí? – disse dona Lili, preocupada.
- Vamos chamar os bombeiros – lembrou o vizinho Dudu.

Rapidamente, o caminhão dos bombeiros chegou e, com cuidado, Fox foi salvo.
- Muito obrigada! Vocês são verdadeiros heróis – agradeceu dona Lili.
Depois disso, Fox nunca mais quis subir em árvore nenhuma.

Perdido

Era quarta-feira, dia de Zequinha ir à feira com sua tia Carmen. Ele achava toda aquela movimentação muito divertida.

Mesmo sabendo que precisava estar sempre perto da tia, naquela quarta-feira, Zezinha acabou se distraindo. Num piscar de olhos, ele estava sozinho! Assustado, ele começou a chamá-la, enquanto corria de um lado para o outro.

De repente, ele sentiu alguém segurar sua mão... Ufa, era a tia Carmen!

Depois desse susto, Zequinha não andou mais pela feira sem estar de mãos dadas com a tia Carmen.

Bombeiros heróis

Fox, o gato de dona Lili, era sapeca e adorava subir em árvores.

Certo dia, ele provocou um cachorro e, para se salvar, teve que correr para o topo da árvore mais alta.

Porém, quando chegou lá, ele não conseguiu descer.
- Fox, como vou tirar você daí? – disse dona Lili, preocupada.
- Vamos chamar os bombeiros – lembrou o vizinho Dudu.

Rapidamente, o caminhão dos bombeiros chegou e, com cuidado, Fox foi salvo.
- Muito obrigada! Vocês são verdadeiros heróis – agradeceu dona Lili.
Depois disso, Fox nunca mais quis subir em árvore nenhuma.

Coragem de capitão

Alguns meninos do bairro estavam jogando futebol na rua.

No meio da partida, a bola caiu no quintal da casa assombrada. Pedrinho, o capitão do time, teve que ir lá enfrentar o bruxo que diziam morar lá.

- Boa tarde, o senhor poderia devolver nossa bola que caiu no quintal?
É claro! – respondeu o senhor João. – Peguem as outras que caíram também. Vocês nunca vieram buscar!

Os meninos ficaram felizes ao descobrir que o senhor João não era um bruxo malvado e passaram até a visitá-lo.

Fonte: textos do livro 180 histórias para ler e sonhar adaptados pela autora

Figura 9: Quadro dos elementos da narrativa – atividade 6

ELEMENTOS DA NARRATIVA

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

Título	
Apresentação	
Complicação:	
Clímax:	
Desfecho:	

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: trabalhar ordenação textual e a estrutura do texto narrativo

Descritor da habilidade: D7

Justificativa: o conhecimento da estrutura do texto contribui para a compreensão textual. Segundo Oakhill, Cai e Elbro (2017), a estrutura é importante, pois ajuda o leitor a identificar a ideia principal de uma história, além de fornecer uma estrutura para a construção do modelo mental. No caso do texto narrativo, este terá uma estrutura que compreende uma sequência de eventos causalmente relacionados.

Descrição da aplicação: as quatro histórias (Perdido, Cãozinho aventureiro, Bombeiros heróis, Coragem de Capitão) tiveram seus parágrafos separados e dispostos aleatoriamente (figura 8). Essas então foram apresentadas às crianças, pela primeira vez, para que ordenassem os textos e depois identificassem os elementos estruturais da narrativa (título, apresentação, complicação, clímax e desfecho), colando as partes da história no quadro apresentado (figura 9). A pesquisadora explicou o que são esses elementos e fez perguntas instigadoras para ajudá-las.

Participante 1: a pesquisadora apresentou todas a histórias juntamente, ou seja, todas a partes das quatros histórias foram misturadas, e com facilidade ele foi separando os títulos e encontrando as respectivas frases. Após formar a história, organizou-as de modo a identificar os elementos da narrativa. Não teve grandes dificuldades.

Participante 2: uma vez que este apresentava maior dificuldade, a pesquisadora resolver apresentar as partes de cada história separadamente para que ele ordenasse e depois identificasse os elementos da narrativa. Isso foi feito sucessivamente com as quatro histórias. Para que conseguisse realizar a tarefa, foi necessário ler várias vezes as frases até que conseguisse montar a história.

8.7 11ª SESSÃO: ATIVIDADE 7 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Figura 10: Folhas de atividades – atividade 7

Atividade 7

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia a estória abaixo e responda:

> A professora tenta ensinar matemática para Joãozinho.
> - Se eu te der quatro chocolates hoje e mais quatro amanhã, você fica com... com... com?
> O garoto responde:
> - Contente.

a) O que a professora esperava que o menino Joãozinho respondesse?

b) Está certo o que Joãozinho disse?

c) Por que ele disse que ficaria contente?

d) A parte do texto que provoca humor é:

( ) A professora ensinar matemática para o Joãozinho.
( ) A professora dar quatro chocolates para Joãozinho.
( ) A pergunta da professora ao Joãozinho.
( ) A resposta que Joãozinho deu à professora.

2. Análise a tirinha abaixo e responda às perguntas:

a) Por que a cachorrinha achou que o Bidu e o Duque estavam brigando?

b) Qual o verdadeiro motivo da briga dos dois?

c) O que mostra a expressão da cachorrinha e do Bidu no último quadrinho? Justifique.

d) Identifique na tirinha o efeito de humor.

( ) Os dois cachorros queriam sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
( ) Nenhum dos cachorros queria sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
( ) A cachorrinha queria sair somente com Bidu.
( ) A cachorrinha não queria sair com nenhum dos cachorros.

3. Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

> Tarefa Difícil
>
> Ainda é cedo quando um jovem entra na fazenda à procura de serviço. Logo é atendido pelo fazendeiro, que lhe dá a primeira tarefa.
> - Tome este banquinho e este balde. Vá ali naquele galpão e tire o leite da Malhada. E minha vaquinha leiteira.
> - Certamente, senhor! Vou agora mesmo!
> Bastante animado, lá vai o rapaz.
> Não demora muito e ouvem-se mugidos e gritaria. O rapaz sai rapidamente do galpão segurando o banquinho em uma mão e o balde, sem nenhuma gota de leite, na outra.
> - O que houve? – Perguntou o fazendeiro.
> - Senhor, tirar leite da vaca até que é fácil, mas fazer ela sentar no banquinho, não dá mesmo.
>
> Fonte: Livro Bem-te-vi. 4ª série. FTD. P. 98

a) Qual a tarefa que o fazendeiro deu para o jovem?

b) O jovem estava disposto a realizar a tarefa? Qual trecho da história mostra isso?

c) Para que serviam o banquinho e o balde que o fazendeiro entregou ao rapaz?

d) O rapaz conseguiu tirar o leite da vaca? Sim ou não? Qual trecho da história comprova isso?

e) Qual foi o engano que o rapaz cometeu?

f) Há traços de humor no trecho:
( ) Tome este banquinho e este balde
( ) O rapaz sai apressadamente do galpão.
( ) Fazer ela sentar no banquinho, não dá mesmo!
( ) E minha vaquinha leiteira.

Fonte: Textos de questões da Prova Brasil

Figura 11: Imagem de apoio para a interpretação do texto – atividade 7

Fonte: Imagem retirada do Google

Objetivo: trabalhar interpretação de texto e uso de inferências

Descritores das habilidades: D1, D4 e D13

Justificativa: as inferências são extremamente importantes para a compreensão do texto. Para Oakhill, Cai e Elbro (2017), a compreensão é um processo dinâmico, pois ao ler cada novo segmento de informações, o leitor deve integrar esse conteúdo ao modelo mental construído. E frequentemente, tem-se de fazer uma inferência para permitir essa integração.

Descrição da aplicação: a atividade (figura 10) envolveu a interpretação de textos (gênero piada e narrativa) e tirinha que apresentam linguagem figurada. Para cada história a criança deveria responder a perguntas tanto discursivas como de múltipla escolha. Antes de responder às perguntas a pesquisadora discutia junto à criança a questão. Os três textos foram retirados de questões da Prova Brasil, mas as questões foram elaboradas pela pesquisadora para esta atividade e sessão particular.

Participante 1: teve facilidade de entender as histórias e em suas respostas fez usado de expressões que remetiam a estados mentais. Precisou de pouco auxílio da pesquisadora. (APÊNDICE XI)

Participante 2: teve maior dificuldade de entender as histórias e necessitou de ajuda da pesquisadora, principalmente para a compreensão da tirinha, mas ao final conseguiu responder corretamente a todas as perguntas, embora tenha respondido com frases pobres, sem uso de conectivos. (APÊNDICE XII)

8. 8 12ª SESSÃO: ATIVIDADE 8 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Figura 12: Folhas de atividades para a interpretação de texto – atividade 8

Atividade 8

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia a estória abaixo e responda:

O galo e a raposa

No meio dos galhos de uma árvore bem alta, um galo estava empoleirado e cantava a todo volume. Sua voz esganiçada ecoava na floresta. Ouvindo aquele som tão conhecido, uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore. Ao ver o galo no alto, a raposa começou a imaginar algum jeito de fazer o outro descer. Com a voz mais boazinha do mundo, cumprimentou o galo dizendo:

— O meu querido primo, por acaso você ficou sabendo da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, água e do ar? Acabou essa história de ficar tentando agarrar os outros e comê-los. Agora vai ser tudo na base do amor e da amizade. Desça para gente conversar com calma sobre as grandes novidades!

O galo, que sabia que não dava para acreditar em nada do que a raposa dizia, fingiu que estava vendo uma coisa lá longe. Curiosa, a raposa quis saber o que ele estava olhando com ar tão preocupado.

— Bem – disse o galo – acha que estou vendo uma matilha de cães ali adiante.

— Nesse caso é melhor eu ir embora – disse a raposa.

— O que é isso, prima? – disse o galo. – Por favor, não vá ainda! Já estou descendo! Não vá me dizer que está com medo dos cachorros neste tempo de paz?!

— Não, não é medo – disse a raposa – mas.... e se eles ainda não estiverem sabendo da proclamação?

Moral da história:
Cuidado com amizades muito repentinas.

Fonte: Fábulas de Esopo. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1999. p. 22

a) Correlacione as palavras ao significado:
1. Empoleirado
2. Esganiçada
3. Ecoava
4. Proclamação
5. Matilha

( ) Fazia eco; repetia, repercutia o som.
( ) Grupo de cães de caça.
( ) Pousado num poleiro ou lugar alto.
( ) Declaração pública.
( ) Voz aguda e estridente.

b) Correlacione as imagens com os trechos da história.

1. Uma raposa que estava caçando se aproximou da árvore.

2. Com a voz mais boazinha do mundo, cumprimentou o galo dizendo.

3. O galo, que sabia que não dava para acreditar em nada do que a raposa dizia, fingiu que estava vendo uma coisa lá longe. Curiosa, a raposa quis saber o que ele estava olhando com ar tão preocupado.

4. Nesse caso é melhor eu ir embora – disse a raposa.

c) Por que raposa inventou a história da proclamação de paz e harmonia universal entre todos os tipos de bichos da terra, água e do ar?
( ) A raposa queria fazer uma piada com o galo.
( ) A raposa queria enganar o galo para conseguir comê-lo, pois raposas são animais quer comem galos.
( ) A raposa realmente queria tentar ser amiga do galo.
( ) A raposa não gostava do galo.

d) A intenção do galo ao falar que estava vendo uma matilha foi de:
( ) Enganar a raposa para salvar a sua vida.
( ) Deixar a raposa curiosa.
( ) Mostrar que lá do alto ele podia ver mais que a raposa.
( ) Avisar que estavam chegando animais para a proclamação da paz.

2. Leia o texto abaixo e responda:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galinho que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de **mimetismo**, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Adaptado pelas autoras. In: HELENA, Maria; BERNADETE. **Novo tempo: Português**. São Paulo: Scipione, 1999, v. 1, p.31.

a) O bicho-pau se parece com:
( ) florzinha seca
( ) folhinha verde
( ) galinho seco
( ) raminho de planta

b) Por que muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão?
_____
_____
_____

c) Como se chama os truques que os animais usam para se disfarçar?
_____

d) Como Henry Walter Bates descobriu o mimetismo?
_____
_____
_____

d) Qual a finalidade do texto?
( ) Contar uma história
( ) Falar sobre o cientista inglês Henry Walter Bates
( ) Explicar o que é mimetismo
( ) Alertar sobre o perigo dos animais da floresta

Fonte: Textos retirados de questões da Prova Brasil

Figura 13: Imagens de apoio – Atividade 8

Fonte: Imagens retiradas do blog Mimo e Encantos da Educação

Objetivo: trabalhar interpretação de texto e uso de inferências

Descritores das habilidades : D3, D5, D4, D8 e D9

Justificativa: a compreensão das palavras, assim como o uso de inferências são importantes para a compreensão textual. Segundo Nation, (2013) a habilidade de aprender palavras novas ou adquirir informações novas a partir do contexto é essencial e medeia as relações entre capacidade verbal, compreensão de leitura e conhecimento do vocabulário. No entanto, Sternberg (2008) pontua que, após a codificação semântica das palavras ou formulação do seu significado através do contexto, o leitor dever criar um modelo mental do texto, que é uma representação mental dos principais elementos do texto de forma mais simples e concreta. E para elaborar modelos mentais, o leitor deve fazer inferências (conclusões ou julgamentos preliminares) sobre o que se quer dizer,

mas não está explícito. Portanto, bons leitores devem entender, além das palavras do texto, como elas se combinam em representações integradas.

Descrição da aplicação: a atividade (figura 12) envolveu a interpretação de textos (gênero fábula e texto informativo). Para cada história a criança deveria responder a perguntas tanto discursivas, como de múltipla escolha. Antes de responder às perguntas a pesquisadora discutia junto à criança as questões. Assim como na atividade anterior, os textos foram retirados de questões da Prova Brasil e adaptados pela pesquisadora para elaboração das questões.

Participante 1: leu os textos e resolveu as questões facilmente, conseguindo realizar inferências a respeito dos elementos implícitos

Participante 2: conseguiu inferir o sentido da história "O galo e a raposa", mostrando compreender que a raposa tinha a intenção de enganar o galo para comê-lo. Mas teve dificuldade de inferir o sentido das palavras assinaladas. Nation (2013) denomina de instanciação o processo no qual o significado específico de uma palavra é elaborado ou verificado através do contexto. Os maus compreendedores geralmente usam menos instanciações. Com relação ao segundo texto "O disfarce dos bichos", ele relatou ter gostado muito, dando exemplos de como os animais podem se disfarçar na natureza, o que comprovou que ele compreendeu o texto.

8. 9 13ª SESSÃO: ATIVIDADE 9 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Figura 14: Folhas de Atividade para a interpretação de texto – Atividade 9

Atividade 9

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia estória abaixo e responda

> Pedro era um filho muito bondoso com sua mãe. E sua mãe que era muito carinhosa adorava fazer bolos para agradá-lo.
> Hoje ela resolveu fazer bolo de cenoura com cobertura de chocolate, o preferido de Pedro, mas algo deu errado.
> Logo, que Pedro comeu o primeiro pedaço ele percebeu que o bolo não tinha ficado bom. Mas mesmo assim ele continuou comendo. Então sua mãe perguntou:
> - Gostou do bolo, Pedro?
> - Está uma delícia, mamãe! – disse Pedro.

a) E verdade o que Pedro disse?

_____

b) Por que ele disse isso?

_____
_____
_____
_____

2. Leia a estória abaixo e responda:

> O quarto de Maria estava uma bagunça. Havia brinquedos, roupas e livros espalhados por todos os lados. Então sua mãe pediu que ela organizasse tudo.
> Porém Maria estava com preguiça de organizar e guardar tudo no armário. Ela apenas escondeu tudo debaixo da cama para parecer que tinha feito a arrumação.
> Quando a mãe de Maria foi varrer o quarto de Maria, encontrou toda a bagunça debaixo da cama e disse:
> - Que bela arrumação, Maria!

a) E verdade o que a mãe de Maria disse?

_____

b) Por que ela disse isso?

_____
_____
_____
_____

3. Leia a estória e responda:

> Hoje na escola, a professora entregou a prova de matemática para todos os alunos. Carlos não gosta muito de matemática e tirou zero na prova.
> Assim que Carlos chegou da escola sua mãe perguntou:
> - Como você foi na prova de matemática, Carlos?
> - Não sei. A professora ainda não entregou a prova.

a) E verdade o que Carlos disse?

_____

b) Por que ele disse isso?

_____
_____
_____
_____

4. Leia a estória e responda:

> Matheus e Sérgio adoram acampar. Dessa vez, o pai deles os levou para um lugar novo que os meninos adoraram.
> Eles construíram uma casa na árvore e fizeram uma fogueira à noite. Foi um passeio super divertido.
> Quando eles voltaram para casa, estava com a roupa toda suja e rasgada. A irmã deles olhou para eles e disse:
> - Nossa! Vocês foram para a guerra?

a) E verdade o que a irmã deles disse?

_____

b) Por que ela disse isso?

_____
_____
_____
_____

5. Leia a estória e responda:

> A mãe de Alice estava grávida e com a barriga enorme.
> Um dia Alice estava brincando com uma bexiga e a colocou por dentro da sua blusa. Passou a mão na barriga e disse:
> - Olha meu bebê, mamãe!

a) E verdade o que Alice disse?

_____

b) Por que ela disse isso?

_____
_____
_____
_____

6. Leia a estória e responda:

> Débora tinha comprado alguns brinquedos novos para seus filhos. Ela juntou dinheiro por muito tempo para conseguir comprá-los.
> Mas ficou muito brava quando viu que os meninos tinham deixado os brinquedos espalhados no quintal.
> Os meninos eram muito bagunceiros e Débora queria que eles guardassem todos os brinquedos. Então ela disse:
> - Se vocês não guardarem os brinquedos, eu vou jogá-los no lixo.

a) E verdade o que Débora disse?

_____

b) Por que ela disse isso?

_____
_____
_____
_____

Fonte: Textos elaborados pela autora

Objetivo: trabalhar interpretação de texto e efeitos de sarcasmo, mentira, mentira branca, figura de linguagem, fingimento e convencimento.

Descritor da habilidade: D13

Justificativa: as inferências sobre os estados mentais dos personagens são importantes para compreensão das histórias. Oakhill, Cain e Elbro (2017) assinalam que para elaboração de um modelo mental, o leitor deve realizar inferências. No caso de uma história, ele precisa identificar os personagens e seus motivos, uma vez que a trama, em geral, gira em torno das intenções desses personagens.

Descrição da aplicação: de forma similar ao teste *Strange Stories*, a atividade 9 (figura 14) é composta por seis histórias, criadas e elaboradas pela pesquisadora, em que é empregada linguagem figurada e abordam os seguintes estados mentais: mentira branca, sarcasmo, mentira branca, piada, fingimento e convencimento, nessa ordem. Para cada história são feitas duas perguntas: "É verdade o que o personagem disso?" e "Por que ele disse isso?". Antes que respondesse, a pesquisadora e a criança discutiam sobre a história.

Participante 1: compreendeu todos os textos e usou estados mentais em sua resposta para justificar a fala do personagem. Com relação à questão quatro, argumentou que por a fala da personagem ser uma pergunta, não era exatamente falsa. Na sexta questão, respondeu que a fala da personagem não era verdadeira, mas num primeiro momento dava a impressão de que era. (APÊNDICE XIII)

Participante 2: compreendeu facilmente as histórias 1, 2, 3 e 5, conseguindo justificar a fala dos personagens. No entanto, teve muito dificuldade para entender a história 4 e 6, e mesmo com a explicação da pesquisadora não conseguiu compreender o sentido. Com relação à questão quatro letra b deu uma resposta que fugiu ao sentindo da história (APÊNDICE XIV). Segundo Spinillo e Mahon (2007), o leitor competente deve ser capaz de extrapolar o texto, ou seja, ir além das palavras explícitas, no entanto, sem se afastar dele a ponto de estabelecer inferências incoerentes e incorretas.

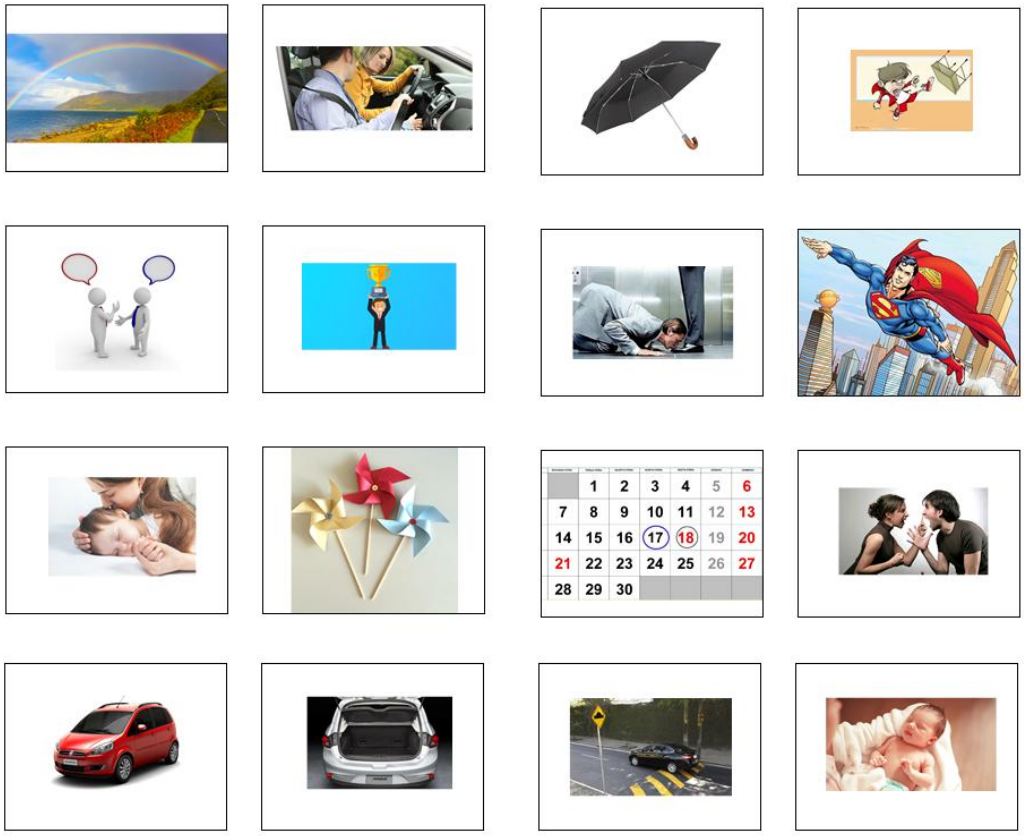
8. 10 14ª SESSÃO: ATIVIDADE 10 - FORMAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS

Figura 15: Palavras – atividade 10

ARCO	CATA	ONTEM	MALAS
QUEBRA	VENTO	BATE	NASCIDO
BATE	GUARDA	BOCA	SACO
BI	PUXA	PARA	SUPER
CHUVA	ANTE	ESCOLA	MOLAS
MAL	ÍRIS	CHOQUE	HOMEM
CAMPEÃO	PAPO	PORTA	NOITE
BOA	AUTO	EDUCADO	RECÉM

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 16: Slides em Power Point – atividade 10



Fonte: imagens selecionadas na plataforma Google pela autora.

Figura 17: Texto para completar – atividade 10

Atividade 10

Nome: _____ **Data:**___/___/___

Complete o texto com as palavras do quadro abaixo:

Arco-íris, Autoescola, Bate-papo, Bicampeão, Boa noite, Cata-vento, Guarda-chuva, Mal-educado, Puxa saco, Super-homem, Anteontem, Bate-boca, Para-choque, Porta-malas, Quebra-molas, Recém-nascidos

Amizade verdadeira

Paula é uma moça muito simpática e gentil. Ela trabalha na maternidade de um hospital e cuida dos _____. Ela adora seu trabalho. Essa semana Paula ficou doente e não pode ir trabalhar. Não foi ao trabalho hoje, ontem nem _____. Ela pegou um resfriado fortíssimo e teve que ficar em casa.

Paula ficou doente porque na semana passada quando ela estava saindo do hospital para ir para casa, começou a chover, porém ela não tinha _____. E ao mesmo tempo em que estava chovendo, estava um sol bem forte, então se formou no céu um _____.

Ana, amiga de Paula, quer que ela fique melhor logo. Pois elas combinaram de ir ao cinema juntas assistir ao novo filme do _____. As duas são muito amigas desde a infância e adoram fazer tudo juntas. Porém, uma vez elas brigaram porque cada uma torce para times de futebol diferentes. Quando o time de Paula foi _____ no campeonato brasileiro Ana ficou sentida e elas ficaram uma semana sem se falar, mas logo fizeram as pazes.

A verdadeira amizade é assim, apesar das brigas sempre se está junto. Além disso, uma sempre defende a outra. Quando elas eram pequenas, havia um menino na escola que era muito _____ e sempre xingava os colegas. Um dia ele chamou Ana de _____, e isso a deixou aborrecida. Então Paula defendeu sua amiga, e todos da sala também começaram a defender Ana, foi um _____. Ele ficou envergonhado e nunca mais chateou Ana.

Ana também é uma ótima amiga para Paula. O sonho de Paula quando adolescente sempre foi aprender a dirigir, então ela se matriculou na _____, no entanto ela era um pouco atrapalhada. Um dia, passou o carro muito rápido no _____ e o carro acabou batendo e amassou o _____. Isso deixou Paula muito triste. E nesse momento Paula recebeu o consolo de sua amiga. Eles conversaram por horas, foi um longo _____. Depois disso, Paula ficou melhor.

Mas a amizade das duas também tem histórias felizes. Elas sempre se lembram de quando eram crianças e gostavam de fazer _____. Era uma das brincadeiras favoritas delas. Elas também já fizeram várias viagens juntas. Uma vez elas passaram uma semana na praia e compraram tantos presentes que o _____ do carro ficou lotado.

Mesmo que Paula esteja doente, as duas não ficam sem se falar. E antes de dormir, Ana sempre envia uma mensagem de _____ para amiga.

Assim é a verdadeira amizade!

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivo: formar novas palavras através da junção de duas palavras de modo a ter um significado novo

Descritor da habilidade: D3

Justificativa: é importante estimular o vocabulário das crianças, pois, conforme Oakhill, Cain e Elbro (2017), a compreensão de um texto escrito não progredirá muito se o leitor for incapaz de ler e entender o significado das palavras que há nele. O conhecimento profundo do vocabulário é importante para construir modelos mentais do texto. Além disso, quando as palavras são reunidas, alguns aspectos de seu significado se acentuam mais do que outros.

Descrição da aplicação: foram apresentadas à criança, de forma aleatória, as palavras da figura 15. Então pediu-se que a ela para formar novas palavras através da junção de duas. A pesquisadora inicia com um exemplo, juntando as palavras “guarda” e “chuva”, mostra a palavra formada “guarda-chuva”, e solicita à criança que tente formar o máximo de palavras que conseguir, mas caso não consiga a atividade prosseguirá para o próximo passo. Após algumas tentativas, caso não consiga formar as palavras, são mostradas imagens sugestivas (figura 16) referentes a cada palavra que deve ser formada (arco- íris, autoescola, bate papo, bicampeão, boa noite, cata-vento, guarda-chuva, mal-educado, puxa saco, super-homem, anteontem, bate boca, para-choque, porta-malas, quebra- molas, recém-nascido). Juntas a pesquisadora e a criança ao verem as imagens discutiam a respeito do seu significado. Ao final, foi apresentado um texto (figura 17) com lacunas para ser completado com as palavras formadas. É importante mencionar que ao longo do texto são feitas referências a estados mentais.

Participante 1: compreendeu a proposta da atividade e quis fazer o máximo de palavras sem recorrer às imagens de apoio, formou 13 palavras sem apoio. E também conseguiu completar o texto facilmente.

Participante 2: embora tenha compreendido a proposta da atividade, teve dificuldade para formar as palavras (apenas super-homem), mas insistiu e quis tentar realizar a atividade sem a ajuda das imagens de apoio. Após algumas tentativas, foi feito o uso das imagens de apoio, dessa forma ele conseguiu facilmente formar as palavras, mas mesmo assim entre uma imagem e outra tentou montar a palavra sem o recurso, mostrando interesse em realizar a atividade. Ao final, conseguiu completar o texto sem grandes dificuldades.

8. 11 15ª SESSÃO: ATIVIDADE 11 - INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Figura 18: Folhas de atividades de interpretação de texto – atividade 11

Atividade 11

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia o texto abaixo e responda:

Os dois amigos

Dois amigos caminhavam por um bosque quando, de repente, aparece um urso e começa a persegui-los. Um dos amigos, muito assustado, trepou numa árvore. O outro abandonado a própria sorte, jogou-se no chão, fingindo-se de morto.

O urso ao vê-lo, aproximou-se pouco a pouco. Porém, este animal, que não se alimentava de cadáveres, segundo dizem, começou a olhá-lo, tocá-lo, observá-lo, examinando-o. Mas como nosso amigo não se movia e quase nem respirava, é abandonado pelo urso, que foi embora falando: "Está tão morto quanto meu bisavô".

Então o amigo que estava na árvore, alardeando sua amizade, desce correndo e o abraça. Comenta sobre a sorte que teve o amigo por ter saído ileso de situação tão perigosa e lhe diz:

- Sabe, parece-me que o urso lhe disse algo no ouvido, enquanto o cheirava. Diga-me, o que foi que ele lhe disse?

E nosso amigo responde:

- Só uma coisa: "Retira tua amizade da pessoa que, se te vê em perigo, te abandona".

F.M. de SAMANIEGO

Fonte: La Fontaine. Fábulas. Tradução de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

De acordo o texto, a palavra "trepou" tem o significado de:
a) tentou
b) subiu
c) pegou
d) agarrou

De acordo com o texto, a palavra "ileso" tem o significado de:
a) morto
b) ferido
c) cansado
d) salvo

A finalidade do texto é:
a) informar sobre ursos
b) contar uma história fictícia
c) alertar sobre o perigo de ursos
d) explicar sobre como escapar de ursos

O tema da história é:
a) heroísmo
b) medo
a) amizade verdadeira
b) falsas amizades

2. Leia a tirinha abaixo e responda:

Quais os dois sentidos da expressão "rachei o bico"?

_____
_____
_____
_____

Qual a finalidade da tirinha:
a) Alertas sobre os perigos de se machucar
b) Informar um fato
c) Contar uma história
d) Causar humor

3. Leia o texto abaixo e responda:

Mais de 60 mil pessoas já foram afetadas pelas fortes chuvas em MS, diz Defesa Civil

Mais de 60 mil pessoas já foram atingidas pelas fortes chuvas que estão assolando Mato Grosso do Sul. A informação é da Coordenadoria Estadual de Defesa Civil. Os prejuízos já ultrapassam R$ 117 milhões, somente para as primeiras 14 cidades que decretaram situação de emergência.

Conforme a Defesa Civil, até o momento, foram contabilizadas 43 pontes danificadas e 51 destruídas. Com relação às rodovias, são 140 danificadas e 27 interditadas. Há ainda informações de que 20 cidades decretaram situação de emergência, porém a Defesa Civil confirma 17 municípios.

Entre os casos graves atendidos pelo órgão estão as interdições de rodovias, pontes que foram levadas pela água e os desalojados após a subida dos rios Jardim, em Jardim e, Apa, em Bela Vista. A Defesa Civil continua dando suporte aos municípios atingidos e aguarda a possível liberação de verba federal para as cidades atingidas.

Fonte: http://dahorabataguassu.com.br/janeiro de 2016

O texto que você leu é:
a) Uma fábula
b) Uma notícia
c) Uma narrativa ficcional
d) Uma anedota

A finalidade do texto é:
a) Alertar sobre os perigos da chuva.
b) Pedir ajuda para as vítimas da chuva.
c) Informar sobre um acontecimento real.
e) Mostrar o que o repórter pensa sobre o fato.

4. Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

Qual a finalidade do texto:
a) Contar uma história
b) Orientar as pessoas
c) Explicar o que é gripe
d) Informar um fato

Encontre uma frase negativa.

_____
_____
_____
_____

Fonte: Os textos 1 e 2 retirados de questões da Prova Brasil; texto 3 site Acessar de atividade infantis; texto 4 Ministério da Saúde.

Objetivo: trabalhar interpretação de texto de diferentes gêneros textuais (fábula, tirinha, notícia e texto informativo)

Descritores das habilidades: D1, D3, D6, D9

Justificativa: o conhecimento dos diversos gêneros textuais e suas finalidades contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora. Oakill, Cain e Elbro pontuam que os tipos de textos são estruturas textuais que servem a objetivos de comunicação específicos. Portanto, o conhecimento prévio pelo leitor do gênero e da finalidade de um texto irá auxiliar na compreensão do mesmo.

Descrição da aplicação: a atividade (figura 18) compreende quatro textos (gêneros fábula, tirinha, notícia e texto informativo). A partir dos textos, a pesquisadora elaborou perguntas, abertas e fechadas, referentes aos descritores citados. A ideia foi a de que numa mesma atividade a criança tivesse contato com textos de diferentes gêneros, os quais estão presentes no cotidiano das pessoas.

Participante 1: realizou a atividade sem nenhuma dificuldade. Não necessitou de auxílio da pesquisadora e interagiu com esta durante a realização da atividade.

Participante 2: de forma geral apresentou bastante dificuldade, principalmente nas questões sobre a finalidade do texto, necessitando de apoio. Sempre que respondia de forma errada, a pesquisadora o instruía a ler novamente a questão e pensar mais um pouco até que conseguisse responder corretamente. Também foi possível perceber que tem dificuldade de compreender o sentido da palavra através do contexto.

8.12 16ª SESSÃO: ATIVIDADE 12 - O CAMPINHO

Figura 19: Folhas de atividades – atividade 12

O campinho

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava.

1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho?

_____

_____

2. Que dia da semana era aquele?

_____

_____

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe distraída, nem responde.

- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta? – pergunta novamente Pedrinho.

3. Qual era o horário da escola de Pedrinho?

_____

_____

4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?

_____

_____

5. Qual o esporte que Pedrinho fazia?

_____

_____

Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá? - disse a mãe de Pedrinho.

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.

A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

6. Quem era o Baratinha?

_____

_____

7. Qual era a notícia que Baratinha ia dar?

_____

_____

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.- disse Baratinha

Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho, Seu Nicolau colocou uma placa amarela anunciando: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! - gritou Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.

8. Por que não ia ter mais campeonato?

_____

_____

9. Quem era Seu Nicolau?

_____

_____

10. Onde estavam as crianças enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?

_____

_____

11. O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?

_____

_____

12. Como você acha que essa história vai terminar?

_____

_____

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar. Onde é, então, que a gente vai brincar, hein? – indagou Pedrinho

Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.

Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.

13. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?

_____

_____

14. Por que Pedrinho e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?

_____

_____

15. Qual era a ideia que Pedrinho iria ter?

_____

_____

Pedro piscou para os amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou para turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo.

Pedrinho pensou: "Seu Nicolau vai ter uma surpresa". Quando voltou pra casa já era quase noite.

16. Por que os meninos limparam o terreno?

_____

_____

17. Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?

_____

_____

18. Como você acha que essa história vai terminar?

_____

_____

No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada, lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.

E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mãe e crianças, num só olhar.

Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a placa amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.

19. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?

_____

_____

20. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?

_____

_____

21. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?

_____

_____

Fonte: Texto adaptado de Spinillo e Mahon (2007).

Objetivo: interpretar uma história e realizar inferências

Descritores das habilidades: D4 e D8

Justificativa: A metodologia desta atividade (figura 19) é chamada de *on-line*, cujo objetivo é trabalhar a compreensão do texto durante a leitura e não a após o término da

mesma. Além disso, de acordo com Spinillo e Mahon (2007), a metodologia *on-line*, por exigir pouco da memória de trabalho, permite que sejam usados textos maiores, assim como aqueles usados no cotidiano escolar e extraescolar. Segundo as autoras, a metodologia *on-line* consiste em uma leitura interrompida do texto, em que após cada passagem são feitas perguntas sobre o que foi lido até então ou sobre o que o leitor acredita que virá a seguir, sendo então usadas inferências causais e preditivas e perguntas de estado. Essa metodologia também permite trabalhar com as inferências de previsão que apesar de relevantes na compreensão de textos, são pouco exploradas. As inferências causais se baseiam em relações entre informações intratextuais que podem ser identificadas no texto; enquanto as inferências de previsão envolvem informações extratextuais e exigem a formulação de hipóteses sobre a continuidade da narração.

Descrição da aplicação: A história foi dividida em sete partes cuja divisão baseou-se na manutenção o sentido das passagens, tendo um total de 21 perguntas (figura 19). As perguntas de estado, segundo Spinillo e Mahon (2007), se referem a informações sobre tempo, local, personagem ou eventos narrado (questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 19 e 20). As perguntas causais abordam as relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens (questões 8, 13, 14, 16 e 21). E as perguntas de previsão tratam dos fatos ainda não narrados, requerendo do leitor uma antecipação acerca do que virá a seguir (questões 7, 11, 12, 15 e 18).

Participante 1: com relação às perguntas de estado não apresentou grandes dificuldades, em algumas disse não saber, mas foi estimulado pela pesquisado a tentar responder. Quanto às inferências causais, respondeu facilmente. No entanto, nas perguntas que exigiam inferência preditiva, demonstrou certa resistência a responder. Com relação à questão de número 13, realizou várias inferências, verbalmente, até chegar a uma conclusão com a ajuda da pesquisadora, chegando até a cogitar que o terreno seria vendido por causa da Reforma Agrária. Isso mostra que ele consegue relacionar conceitos, extrapolando o sentido do texto, porém ao final da conversa conseguiu chegar a uma conclusão coerente sobre a resposta (APÊNDICE XV). Segundo Spinillo e Mahon (2007), as crianças não se sentem à vontade ou têm dificuldade em prever os eventos que ainda estão por acontecer. Talvez pensem que só é possível mencionar fatos que já aconteceram no texto ou então que informações apresentadas até então são insuficientes para inferir como a história seguirá.

Participante 2: necessitou de bastante auxílio da pesquisadora e de uma sessão extra para conseguir responder às perguntas. Por exemplo, para que ele respondesse a questão de número dois foram feitas indagações como: “se ele vai ter dois dias e mais uma tarde para descansar, que dia será esse?”, “quais são os dias da semana?”, “quais os dias da semana que não têm aula?” até chegasse a um entendimento. Por várias vezes, foram também retomadas respostas anteriores para ajudá-lo a trazer na memória os detalhes da história. Mais uma vez é possível notar que as frases elaboradas têm uma pobreza vocabular e sintática, embora com a pesquisadora ele tenha conseguido discutir verbalmente sobre o texto. É interessante também notar que na questão de número nove, apesar dele não ter dado uma resposta totalmente incoerente, mais uma vez extrapolou o sentido do texto, pois inferiu que o Seu Nicolau era um jogador que não queria que os meninos jogassem bola no campinho, ideia relatada por ele à pesquisadora e que foi refutada pela mesma, mas que não foi acatada por ele (APÊNDICE XVI).

8. 13 17ª SESSÃO: ATIVIDADE 13 - INTEPRETAÇÃO DE TEXTO

Figura 20: Folhas de atividade de interpretação de texto – atividade 13

Atividade 13

Nome:_____**Data:** ___/____/___

1. Leia e responda:

Paula não via Mariane na escola fazia uma semana. Isso não era algo normal para ela. Mas, na semana passada, Mariane estava tossindo e espirrando. Ela se perguntou se deveria ligar para os pais de Mariane.

a) Para Paula, por que Mariane tinha faltado?

b) Justifique a resposta anterior.

c) O que Paula faz na escola?

d) Justifique a resposta anterior.

2. Leia e responda:

De manhã, Carla notou imediatamente a nova mochila escolar de sua amiga Letícia. Era um tipo de mochila, mas não uma coisa rosa e infantil boba como a sua. Quando seu pai voltou do trabalho, ela lhe perguntou se poderia acompanhá-lo na sua ida ao centro da cidade para fazer compras. Sabia que havia muitas lojas bem ao lado do supermercado onde eles sempre faziam compras.

a) Qual a cor da mochila escolar de Carla?

b) Que tipo de mochila é a nova mochila de Letícia?

c) De que cor é a bolsa que Carla quer adquirir?

d) Por que Carla deseja acompanhar seu pai ao centro da cidade?

e) A que tipo de loja Carla realmente deseja ir?

3. Leia e responda:

A maioria dos habitantes de Gruta Verde nasceu lá. O lugar tinha quase tudo: uma mercearia, um restaurante, um campo de futebol, uma escola, um posto de saúde e algumas lojas. Mas não havia muitas oportunidades educacionais e de emprego. O número de habitantes diminuiu. Em uma tentativa de melhorar o desenvolvimento, a prefeitura da cidade entrou em contato com o centro de lazer.

a) Onde se compra leite em Gruta Verde?

b) Que tipo de cidade é Gruta Verde?

c) Por que a população de Gruta Verde diminuiu?

4. Leia e responda:

O carro de Paula estava velho e ela desejava comprar um novo, mas precisava vender o seu carro velho para pagar o novo. Um dia passando na frente de uma concessionária, viu um lindo carro prata do jeito que ela queria e resolveu comprá-lo. Passado um mês, Paula ainda não tinha conseguido vender o carro velho e estava endividada, foi então que ela percebeu que tinha posto o carro na frente dos bois.

Qual o significado da expressão em destaque:

a) tinha feito um bom negócio
b) tinha agido de forma cautelosa
c) tinha agido de forma desesperada quando não vendeu o carro velho primeiro
d) tinha agido certo por ter comprado o carro novo

Fonte: Elaboração da autora a partir do livro Compreensão de leitura: teoria e prática (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

Objetivo: interpretar textos e realizar inferências sobre os mesmos

Descritores das habilidades: D1, D3 e D4

Justificativa: mais uma vez ressalta-se a importância da estimulação do uso de inferências. Pois, como afirmam Perfetti, Landi e Oakhill (2013) e Nation (2013), a mensagem de qualquer texto nunca será totalmente explícita. Para entender a linguagem é preciso realizar inferências, e até mesmo textos muito claros exigem que estas sejam feitas. Dessa forma, a compreensão mais completa só será possível por meio de inferências que o leitor realiza, essas têm a função de conectar os elementos do texto e dar a coerência necessária para a compreensão. Portanto, o uso deficitário de inferência acarreta uma má compreensão de leitura, sendo que a habilidade de inferir está presente desde a infância, embora as crianças pequenas não sejam capazes de fazê-la espontaneamente, devendo ser solicitadas

Descrição da aplicação: atividade é composta por três histórias adaptadas (figura 20) a partir das histórias do livro Compreensão de leitura: teoria e prática de Oakhill, Cain e Elbro (2017). As histórias foram modificadas para atender a realidade brasileira e partir disso elaboraram-se as questões, que eram, em sua maioria, discursivas. Após a leitura das histórias, as questões eram discutidas e depois cada criança escrevia sua resposta.

Participante 1: interpretou e realizou inferências facilmente e corretamente, necessitando de pouco auxílio da pesquisadora (APÊNDICE XVII).

Participante 2: embora tenha conseguido responder corretamente às questões, foi necessário mais de uma leitura de cada história até que chegasse à compreensão do texto e, portanto, à resposta das questões (APÊNDICE XVIII).

9 LEVANTAMENTO FINAL

9. 1 18ª SESSÃO – REAPLICAÇÃO DO TESTE DE AVANÇADO EM TEORIA DA MENTE *STRANGE STORIES*

Objetivo: Reavaliar o constructo Teoria da Mente após as sessões de intervenção.

Descrição da aplicação: ocorreu de forma igual à primeira aplicação.

Participante 1: Aplicação do teste teve duração de 23 minutos. A criança mostrou-se interessada e participativa, não apresentado dúvidas quando à atividade. Não pediu que fosse feita em nenhum momento a releitura das histórias e respondeu prontamente a todas. As respostas foram coerentes e faziam uso de estados mentais, como em: "Porque ele não *queria magoar* sua tia", "Por causa que ela *queria ser irônica*", "Por causa que ela *queria fazer com que a Joana tivesse dó dos gatinhos* pra poder pegar alguns", "Porque ela *tem medo do cachorro bravo*", "Por que ele *pensou* que o policial tava perseguindo ele... daí *tava com medo do policial*, por causa que todos os policiais andam armados". Pela leitura dessas frases, é possível dizer que a criança se colocou no lugar da personagem ao inferir sobre o pensamento (*pensou* que o policial...) e as intenções da personagem (*queria fazer* com que a Joana tivesse dó dos gatinhos...). Especialmente na questão sobre o dublo-blefe, deu uma explicação bastante sofisticada sobre a história, levantando hipóteses sobre o que cada personagem poderia pensar. De que modo que demonstrou compreendeu claramente a ideia do duplo-blefe: "Se outro *sabe* a verdade, tipo das mentiras que ele conta, e o Gabriel já *se tocar* que o outro *acha* que tudo que ele fala é o contrário, ele pode falar o certo pra ele procurar no contrário. Então ele pode tá mentindo, falando que tá debaixo da cama, mas tá no armário, mas ele pode tá falando que tá debaixo da cama mesmo, pro Tiago procurar no armário". Segundo Jolliffe e Baron-Cohen (1999), histórias de duplo blefe precisam de um entendimento de terceira ordem da Teoria da Mente, ou seja, um nível implícito, assim os participantes têm que metarepresentar "ele sabe que eu penso que ele vai mentir", em vez de "ele sabe que ele vai mentir". Araújo (2011) enfatiza que, na vida real, as emoções são interpretadas a partir de diferentes perspectivas, sendo que a Teoria da Mente está relacionada a essa capacidade para olhar uma mesma situação de diferentes

perspectivas, exigindo o conhecimento de que se podem ter distintas representações de uma situação, emoção etc.

Participante 2:. A aplicação do teste teve duração de 20 minutos. A criança apresentou-se um pouco ansiosa pelo término das sessões comentada pela mãe dela, no entanto realizou a atividade sem grandes dificuldades. Diferentemente da primeira aplicação, não solicitou a repetição das histórias. Embora quantitativamente tenha atingido apenas 11 pontos de 24, qualitativamente teve uma grande melhora, pois suas respostas foram mais coerentes, além de ter feito uso de estados mentais, como em "Pra não, pra não... *queria* levar dentista. Porque você sabe que ele *não gosta* de dentista" e "Pra não queria deixar a tia *ficar triste*, por causa que o chapéu dela é muito feio". Os termos em destaque indicam estados mentais e que, portanto, ele conseguiu se colocar no lugar da personagem.

Tabela 4: resultados do teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* (2º aplicação)

Estados Mentais	**Participante 1**	**Participante 2**
Mentira	02	02
Mentira branca	02	02
Mal-entendido	02	00
Sarcasmo	02	02
Convencimento	02	00
Emoções invertidas	02	01
Fingimento	02	02
Piada	02	00
Figura de linguagem	02	00
Duplo blefe	02	00
Aparência/realidade	02	02
Esquecimento	00	00
Total	22	11

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela 4 mostra o resultado da reaplicação do teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories*, sendo que o participante 1 obteve 22 pontos, e o participante 2, 11 pontos.

9.2 19ª SESSÃO – REAPLICAÇÃO DO TESTE ESTRUTURADO NA FORMA CLOZE

Objetivo: reavaliar a compreensão da leitura após as sessões de intervenção.

Descrição da aplicação: ocorreu de forma igual à primeira aplicação.

Participante 1: apresentou-se disposto a fazer o teste, além de ter compreendido como deveria executá-lo. Ao contrário da primeira aplicação, preencheu todas as lacunas. Apesar de quantitativamente ter obtido a mesma pontuação, pode-se dizer que qualitativamente teve um melhor resultado, por ter conseguido preencher todo o texto. Além disso, em algumas lacunas usou palavras similares as do texto original, porém na correção literal não é considerado ponto. A realização do texto durou em torno de 10 minutos (APÊNDICE XXI)

Participante 2: embora tenho se apresentado pouco disposto a realizar a atividade, pois, segundo ele, estava com preguiça de ler, completou-a inteiramente sem pedir para que interrompesse a aplicação, que teve duração de 20 minutos. Quantitativamente houve uma melhora pouco significativa, porém qualitativamente pode-se considerar que melhorou bastante, pois dessa vez, diferentemente da primeira aplicação, completou as lacunas com palavras ao invés de apenas letras. E, em alguns casos, apesar de as palavras não serem as mesmas do texto original, são similares a ele ou então denotam certa coerência ao conteúdo do texto (APÊNDICE XXII).

Tabela 5: resultados do teste estruturado na forma do Cloze tradicional (2º aplicação)

Participante	Pontuação
Participante 1	8/15
Participante 2	1/15

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se, na tabela 5, que o participante 1 pontuou 8 acertos, enquanto o participante 2 conseguiu apenas 1 acerto.

9.3 20ª SESSÃO – REAPLICAÇÃO DA PROVA DE COMPREENSÃO DE LEITURA (PROCL)

Objetivo: reavaliar a compreensão de leitura a após as sessões de intervenção.

Descrição da aplicação: ocorreu de forma igual à primeira aplicação.

Participante 1: Realizou a atividade sem nenhuma dificuldade e sem solicitar a releitura do texto pelo pesquisadora. Apenas na questão de número 12 ficou um pouco indeciso até decidir a resposta correta. A aplicação teve duração de 21 minutos.

Participou 2: Diferentemente da primeira aplicação da Prova de compreensão de leitura (ProCL), apresentou menos dificuldades. Apenas nas três primeiras questões se mostrou em dúvida com relação à resposta, pediu auxílio à pesquisadora, a qual indicou que ele pensasse calmamente e respondesse sozinho à alternativa que achasse correta. De forma geral, não necessitou que a pesquisadora repetisse os textos. A aplicação teve duração de 24 minutos.

Tabela 6: resultados da Prova de compreensão de leitura (2º aplicação)

Questão/Descritor	**Participante 1**	**Participante 2**
01(D6)	Acertou	Acertou
02 (ANA)	Acertou	Acertou
03 (D3)	Acertou	Acertou
04 (D5)	Acertou	Acertou
05 (D7)	Acertou	Acertou
06 (ANA)	Acertou	Acertou
07 (D9)	Acertou	Acertou
08 (D7)	Acertou	Acertou
09 (ANA)	Acertou	Acertou
10 (D9)	Acertou	Errou
11 (D3)	Acertou	Errou
12 (D6)	Acertou	Acertou
Total	12 acertos	10 acertos

Fonte: Elaborada pela autora

9.4 COMPARAÇÃO ENTRE O LEVANTAMENTO INICIAL E FINAL

Comparando os resultados Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* com os dados dos testes que avaliam especificamente a compreensão de leitura (Cloze e Prova de compreensão de leitura), tanto na primeira como na segunda aplicação verificou-se coerência entre eles.

Tabela 7: Resultados dos testes *Strange Stories*, Cloze e Prova de Compreensão de Leitura (ProCL) – 1º aplicação

	Strange Stories	*Cloze*	ProCL
Participante 1	20	8	9
Participante 2	03	0	4

Fonte: Elaborada pela autora

Verifica-se que o participante 1 teve boa pontuação nos testes que avaliam a

compreensão de leitura e no teste de teoria da mente. Enquanto o participante 2 teve pontuação baixa em avaliação da compreensão de leitura, destacando que não houve acertos no teste Cloze e também não houve bom desempenho no teste que avalia a habilidade de teoria da mente.

Tabela 8: Resultados nos testes *Strange Stories, Cloze e* Prova de Compreensão de Leitura (ProCL) – 2º aplicação

	Strange Stories	*Cloze*	ProCL
Participante 1	22	8	24
Participante 2	11	1	22

Fonte: Elaborada pela autora

Na segunda aplicação, o participante 1 teve uma melhora na pontuação do Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* e na Prova de Compreensão de Leitura, mantendo a mesma pontuação no teste Cloze. Já o participante 2, obteve pontuação melhor nos três testes, sendo que essa diferença foi mais expressiva na Prova de Compreensão de Leitura.

10 DISCUSSÃO

Conforme o objetivo de investigar a Teoria da Mente (ToM) e a compreensão da leitura em crianças com TEA para desenvolver uma intervenção de aprendizagem, verificou-se primeiramente, nos resultados da bateria de atividades avaliativas uma concordância entre os dados do Teste Avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* e os dados dos testes de compreensão de leitura (Cloze e Prova de Compreensão de Leitura) para os dois participantes. Tais evidências, embora em estudo de caso, corroboram com Nunes e Walter (2016) que afirmam que a dificuldade de compreensão leitora pode ser explicada pelos prejuízos da linguagem, típicos do quadro de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), ademais existem teorias que são usadas para explicar este déficit, entre elas, a Teoria da Mente. E com isso, especula-se que o *Strange Stories* foi eficaz para a avaliação e agregou dados para esclarecer a compreensão de leitura em crianças com TEA.

Quanto ao objetivo de mensurar a Teoria da Mente em duas crianças com TEA, utilizou-se o teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories*. Segundo Tonelli (2011) nem todas as pessoas com TEA falham na interpretação de testes que exigem mentalização, como é o caso do participante 1, que já na primeira aplicação da bateria de atividades teve uma boa pontuação. No entanto, grande parte delas têm um atraso no desenvolvimento da Teoria da Mente em relação aos indivíduos que não têm o transtorno, como é o caso do participante 2, que obteve pontuações baixas e dificuldades para responder aos itens do teste na primeira aplicação. Uma possível explicação para isso seria que apesar da ToM ser desenvolvida naturalmente nas relações sociais, as crianças com TEA ao apresentarem prejuízo na ToM implícita, teriam que valer-se apenas da ToM explícita, e dependeriam de mais tempo e aprendizado para desenvolver um ou outro aspecto da ToM. No caso da presente investigação pode-se dizer que as intervenções ajudaram o desenvolvimento da ToM explícita, principalmente em relação ao participante 1.

Em relação ao objetivo avaliar a compreensão de leitura de crianças com transtorno do espectro autista, os resultados podem ser sintetizados em: o participante 1 obteve um grau satisfatório de compreensão de leitura desde a primeira avaliação (no teste Cloze o resultado foi o nível instrucional com 8 acertos que corresponde 53% do teste total, e no ProCL obteve 9 acertos de 12 questões) e a manteve com algumas melhoras ao final das intervenções, conforme uma análise quantitativa (no teste Cloze

manteve acertos em 8 dos 15 itens e no ProCl atingiu os 12 acertos possíveis na avaliação).

O participante 2 que mostrou apresentar maiores déficits e mais dificuldade em todas as atividades de compreensão de leitura obteve uma evolução quanti-qualitativa quando comparado a si mesmo. Conforme observado nos resultados de levantamento inicial (nível de "frustação", pontuação zero no teste Cloze e no ProCL quatro entre 12 acertos possíveis na avaliação) e levantamento final (manteve-se no mesmo nível no teste Cloze, mas com um acerto de 15 possíveis e no ProCL obteve 10 acertos em 12 questões). Aparentemente o teste Cloze não foi um teste de fácil adesão aos participantes, mas pode-se concluir que em função de uma grande diferença de performance em compreensão de leitura entre os dois participantes, os resultados do levantamento final também diferiu entre eles, sendo que ambos demonstraram ganhos para essa habilidade em geral.

Para discussão dos resultados dos testes e avaliações das crianças do presente estudo, faz-se uma análise qualitativa dos dados, considerando também os resultados observados pela pesquisadora ao longo das intervenções, que atendeu ao objetivo de estruturar uma intervenção direcionada para a aprendizagem da compreensão da leitura baseada na Teoria da Mente. Por exemplo, o participante 2, na primeira aplicação do teste *Strange Stories*, não compreendeu a história sobre mentira branca, no entanto, na sessão 13º (atividade 9), conseguiu compreendeu a história que aborda a mentira branca, a qual foi elaborada pela pesquisadora de forma similar ao teste mencionado, além disso, nesta atividade ele fez uso de estados mentais, mostrando já uma evolução da Teoria da Mente e da compreensão de leitura. É importante também ressaltar que as intervenções, ou seja, as atividades e os direcionamentos dados pela pesquisador, tiveram como finalidade principal a realização de inferências. Estas são tratadas tanto pela Teoria da Mente como pelas teorias de compreensão de leitura, que são os referenciais teóricos que embasaram a criação de todas as atividades.

A respeito dos descritores da Prova Brasil, selecionados para a presente pesquisa, os participantes apresentaram mais dificuldade com relação ao descritor D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa). Isso ficou evidente pelo fato de que, na primeira aplicação da Prova de Compreensão de Leitura (ProCL), as duas crianças não obtiveram acerto nas duas questões sobre o referido descritor. De forma que tal dificuldade fosse sanada, o descritor foi diretamente trabalhado nas sessões 9 (atividade 5) e 10 (sessão 6), e de forma indireta em outras

atividades que tinham narrativas e de alguma forma era abordado o descritor. E, a partir dos resultados da segunda aplicação do ProCL, constatou-se que ambos tiveram melhora na pontuação nesse descritor.

Com base nos resultados da bateria de atividades avaliativas e das intervenções, por meio de uma análise qualitativa, foi possível verificar alguns processos envolvidos na compreensão de leitura, os quais serão assinalados a seguir.

De acordo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), as diferenças no repertório vocabular têm origem muito antes da escolarização. As palavras que as crianças ouvem e aprendem em casa, mesmo antes de entrarem na escola, repercutem nas aprendizagens escolares. Essa diferença vocabular é possível de ser percebida na atividade 1, em que as crianças tiveram que construir frases. O participante 1 utilizou a palavra “peça” como parte de um brinquedo, no caso o Lego, que é um brinquedo que ele tem grande preferência. Ao contrário, o participante 2 usou a referida palavra como um instrumento mecânico, já que seu pai trabalha com hidrantes e extintores e manuseia peças e ferramentas de ferro. O participantes 1 fez referência a palavra “banco” primeiramente como uma instituição financeira, isso é explicado pelo fato de sua mãe trabalhar em uma instituição bancário. Além disso, ele citou, na atividade 2, que já havia ouvido sua mãe dizer que precisava limpar a boca do fogão.

Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013) e Oakhill, Cain e Elbro (2017), o significado de uma palavra que não é conhecida pode ser inferido por meio do contexto. O participante 1, na atividade 4 comentou que não sabia o significava da palavra “parapeito”, mas entendeu por causa história, ou seja, inferiu o significado das palavras por meio do contexto.

O processo de monitoramento da compreensão, que é o meio pelo qual o leitor identifica falhas na compreensão do texto e busca estratégias para corrigi-las (OAKHILL; CAIL; ELBRO, 2017), foi alvo de intervenção na 8º sessão, atividade 4. Em relação às duas crianças, o participante 1 demonstrou melhor desempenho que o participante 2. Tal dado encontra respaldo na afirmação de Nation (2013), o qual destaca que os maus compreendedores não conseguem monitorar sua compreensão, desta forma, não percebem quando a compreensão deu errado e não usam estratégias de reparo.

Com relação à Teoria da Mente, para Jolliffe e Baron-Cohen (1999), não está claro se os indivíduos com TEA conseguiriam realmente compreender o estado mental empregado. Algumas evidências indicam que as dificuldades de mentalização dos

indivíduos com TEA são devido à falta de familiaridade com o estado mental empregado que vem de um desproporcional problema que eles têm com o conceito. Por exemplo, o participante 2 apresentou dificuldade de compreensão da atividades que envolviam piada, tanto nos testes como nas intervenções. Nestas, a pesquisadora interviu de modo a ensinar o sentido transmitido pelo texto, mesmo assim ele não o compreendeu de forma correta, o que ocorreu no exercício 4 da atividade 9 (13º sessão).

De forma geral, a compreensão de leitura e a teoria da mente foram abordadas em todas as intervenções de formas diversas, por meio de imagens, textos diversos e jogos. Essa abordagem diversificada com crianças com TEA é de grande relevância para que se consiga atingir os objetivos da aprendizagem. Para Gadia (2016), os modelos mais eficazes de aprendizagem devem fazer uso de conteúdo integrado de várias áreas temáticas; instrução sistemática e estruturada; uso de pistas como um meio de favorecer a aprendizagem; instrução multissensorial; e aprendizagem de novas informações por meio da experiência pessoal e situações da vida real. Nesta pesquisa, por exemplo, foi possível perceber a importância do uso do recurso visual para a aprendizagem de crianças com TEA, especialmente para o participante 2, o qual em algumas atividade só conseguiu compreender o sentido do texto ou expressão após a apresentação da figura. Essa situação evidenciou-se, principalmente, nas sessões 4 e 5 (atividade 1), sessão 6 (atividade 20) e sessão 14 (atividade 10).

Gadia (2016) ainda ressalta que as crianças com TEA têm uma grande interesse pelo uso de computadores, sendo que esse pode ser usado em diversas situações, como aquisição de vocabulário e identificação de palavras, melhoria das competências comportamentais, das habilidades sociais e do reconhecimento de expressões faciais. Nesta pesquisa, o computador foi usado com as crianças em três sessões específicas (4º, 5º e 14º sessões), e ambas se sentiram à vontade com o uso de tal recurso. Outro importante pressuposto que guiou o planejamento das intervenções encontra amparo nos apontamentos de Orrú (2010). Segundo a autora, o professor deve nortear seu trabalho a partir dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno e então desenvolver estratégias didáticas simples e ao mesmo tempo ricas em significados.

Quanto ao objetivo de identificar as contribuições da teoria da mente em duas crianças com TEA, salienta-se a importância do uso termos relacionados a estados mentais nas intervenções. Tais termos foram frequentemente abordados, seja nos próprios textos ou nas intervenções verbais da pesquisadora. Para Ribeiro, Batista e Rodrigues (2014), a criança pode ter aprimorados sua maturidade social, aprendizagem

cooperativa, capacidade explicativa e entendimento de comportamentos e conflitos por meio da compreensão dos estados mentais e consequentemente desenvolvimento da Teoria da Mente. Estes mesmos autores pontuam que a estimulação da compreensão dos estados mentais deve ser realizada no ambiente educacional. Sobre o teste *Strange Stories*, averiguou-se que o desempenho das duas crianças após as intervenções foi muito melhor do ponto de vista quantitativo e, principalmente, qualitativo, ou seja, elas conseguiram fazer o bom uso dos estados mentais para inferir sobre as ações dos personagens. Portanto, as intervenções foram eficazes e cumpriram o objetivo proposto.

E por fim, no tocante ao objetivo de verificar os resultados da intervenção para compreensão da leitura, pode-se dizer que ambas as crianças tiveram ganhos, principalmente, qualitativos, já que os resultados dos testes demonstram melhoras. No caso do teste Cloze, em se que utilizou a correção verbatim ou literal, embora não tenha havido grande mudança quantitativa, o desempenho das duas foi melhor, levando em conta que na primeira aplicação o participante 1 não conseguiu completar todas as lacunas, enquanto que na segunda aplicação completou todo o teste. Já o participante 2, no primeiro teste, usou apenas letras ao invés de palavras para preencher as lacunas, e no segundo, utilizou palavras, que apesar de não serem exatamente as mesmas do texto original, tinham uma certa coerência com o texto. A diferença entre os dados qualitativos e quantitativos se dá em função da correção verbatim, que considera correta apenas a palavra exatamente igual ao texto original, desconsiderando sinônimos ou palavras próximas. Assim, compreende-se que as intervenções foram eficazes.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, pode-se confirmar a hipótese inicial sobre a possibilidade de se realizar uma intervenção sobre os processos de aquisição da compreensão leitora de crianças com TEA, considerando a Teoria da Mente em busca de ganhos cognitivos e mudanças de comportamento da aprendizagem do público selecionado. Embora, sabe-se que as crianças com TEA são capazes de aprender, cada uma à sua maneira, corrobora-se com este estudo, a afirmação de Gadia (2016) de que a aprendizagem ocorre desde que as crianças recebam intervenções adequadas. Tais condutas devem ocorrer tanto na escola como em casa e na sociedade

Além disso, os referenciais teóricos utilizados se mostraram eficazes para fundamentar a avaliação e a criação das atividades. Nesse sentido, sinaliza-se a importância de que os professores façam uso de referenciais teóricos como embasamento da sua prática, conforme se realizou nesta pesquisa, em que diversas atividades foram elaboradas pela pesquisadora, fazendo uso da criatividade para aplicar os conceitos teóricos. Assim como, recursos metodológicos já existentes sejam adaptados e usados em função das necessidades de aprendizagem reais do aprendiz.

Uma questão que chama a atenção é que a criança que incialmente teve melhores resultados foi o participante 1, que estuda em uma escola pública de ensino regular, além disso, ele também demonstrou ter maior familiaridade com esses tipos de atividades. Ao passo que o participante 2, matriculado em uma escola de educação especial, obteve na primeira aplicação resultados bastante inferiores, porém se beneficiou muito das intervenções, apesar de ter apresentado mais dificuldade na realização das atividades, conseguindo ganhos na compreensão de leitura. Tal consideração vai ao encontro de ideias como de Mori (2016) e Monteiro e Bragin (2016), que enfatizam o ensino que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao contrário de práticas restritas que se limitam a conteúdos estritamente concretos e visuais.

Portanto, a contribuição deste trabalho, além de atingir os seus objetivos iniciais, foi a criação de uma bateria de atividades avaliativas para a compreensão leitora de crianças com TEA e diferentes atividades práticas que podem ser aplicadas em contextos de aprendizagem e no cotidiano escolar para crianças com TEA ou não de forma a se trabalhar a ToM e a compreensão de leitura.

No entanto, todo e qualquer estudo apresenta limitações, neste caso o número restrito de crianças pode ser uma dificuldade para a generalização dos dados. O que leva a sugestão de que novos estudos sejam realizados de forma complementar e validar os dados aqui discutidos. Também os instrumentos utilizados na bateria de avaliação necessitam de tratamentos e análises psicométricas para a validação do emprego em trabalhos futuros, o que não era objetivo do presente estudo.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. S.; CARDOSO-MARTINS, C.; BARBOSA, P. G. A relação entre a atenção compartilhada e a teoria da mente: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 409-414, 2014.

ACESSABER. Disponível em: < www.acessaber.com.br> Acesso em: 23 de ago. de 2018

ANDRADE, A. A.; et al. Teoria da mente em pais de pessoas com autismo: uma análise comparativa. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 4, p. 789-795, 2015.

APA (American Psychiatnc Association) **DSM-V**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... et al..) Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, C. A. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memmon, 2011. p. 173-201.

ARAUJO, G. B.; SPERB, T. M.; BITTENCOURT, H. R. Termos mentais na contação de histórias e a teoria da mente das crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32 n. 4, p. 1-9, 2016.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 385-400, maio/ago. 2013.

BOSA, C. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 167-177, 2000.

BOSA, C. A. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicos-social do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRUNONI, D. Genética e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.), **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 55-64.

CARVALHO, L. A. Gestão do conhecimento: uma proposta de aprendizagem mediada. **Perspectivas online**: ciências humanos e sociais aplicadas, Campo dos Goytacazes, v. 2, n. 2, p. 63-67, 2012.

CYPEL, S. Funções Executivas: seu processo de estruturação e a participação no processo de aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. (2ed) Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 392-406

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção - Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015.

DOMINGUES, S. F. S.; MALUF, M. R. Atribuição de estados mentais e linguagem: um estudo de intervenção. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 2, p. 249-257, Jul./Dez. 2013.

EDITORA SARAIVA. **Simuladinho Prova Brasil** Disponível em <http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf> Acesso em: 17 de jul. 2017.

FACION, J. R. **Transtornos do desenvolvimento e do comportamento** (3 ed. ver. atual.) Curitiba: Ibpex, 2007.

FLAVELL, J. L.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. A criança dos 2 aos 6 anos. In: FLAVELL, J. L.; MILLER, P. H.; MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 68-110

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. (2ed) Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 440- 449.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, set.-dez. 2007.

GOMES, C. G. S.; CARVALHO, B. S. S.; SOUZA, D. G. Aspectos relevantes do ensino de leitura para pessoas com transtornos do espectro do autismo. In: VICHI, C. et al (Org.), **Comportamento em foco 3.** São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, 2014. p. 59-68.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G. Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 233-252, Abr.-Jun., 2016

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Prova Brasil:** avaliação do rendimento escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf> Acesso em: 17. jul. 2017.

JOLLIFFE, T.; BARON-COHEN, S. The Strange Stories Test: a replication with hig-functioning adulsts with autismo or asperger syndrome. **Journal of Autism and Development Disorders**, v. 29, n. 5, p. 395-406, 1999.

JOLY, M. C. R. A. et al. Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). Fractal, **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 223-242, Jan./Abr. 2014.

JORGE, L. M. **Avaliação cognitiva de indivíduos autistas:** inteligência, atenção e percepção. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade São Francisco, Itatiba, 2010.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

LAMBREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.17, n1, p. 111-120, 2004.

LEME, M. I. S. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 703-723, 2011

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun., 2016.

LOUREIRO, C. P.; SOUZA, D. H. A Relação entre teoria da mente e desenvolvimento moral em crianças pré-escolares. **Paidéia**, v. 23, n. 54, p. 93-101, 2013.

MIMO E ENCANTO DA EDUCAÇÃO. **A raposa e o galo** - fábula. Disponível em: < http://mimoseencantodaeducacao.blogspot.com/2014/09/a-raposa-e-o-galo-fabula.html>. Acesso em 30 de ago. de 2108.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Como se prevenir da gripe?** Disponível em: < https://twitter.com/minsaude?lang=pt-br> Acesso em: 23 de ago. de 2018

MONTEIRO, M. I. B.; BRAGIN, J. M. B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 884–888, 2016.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016.

MOTA, M. M. P. E.; SANTOS, A. A. A. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 135-142, Jan./Abr. 2014.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo Brasil (2005-2015). **Arquivos analíticos de políticas públicas educativas**, v. 25, n. 125, p. 1-24, 2017.

NATION, K. Dificuldade de compreensão de leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 267-283.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura**: teoria e prática. Trad. e adap. Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

OLIVEIRA, K. L. et al. Compreensão da Leitura: Análise do Funcionamento Diferencial dos Itens de um Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 221-229, 2012.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; Rosa, M. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 36, n. 3, p. 546-557. Jul/Set. 2016.

ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 7, n. 53, p. 1-14, 2010.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão de leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.245-265.

PORTAL INEP. **Anresc (Prova Brasil) / Aneb**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em: 10 mai. 2018.

PORTAL INEP. **Sobre a Ana**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 10 mai. 2018.

PORTAL INEP. **Matrizes e Escalas.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 17 de jul. 2017.

PORTAL INEP. **Instrumentos de avalição.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 17 de jul. 2017.

Quem, quando e onde? Toyster

RIBEIRO, N. N.; BATISTA, T. C.; RODRIGUES, M. C. Teoria da mente: possíveis implicações educacionais. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, p. 127-135, jul./set 2014.

RODRIGUES, M. C.; SILVEIRA, F. F.; PELISSON, M. C. C. Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 195-205, Maio/Agosto, 2017.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO; N. N., CUNHA, P. C. Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 11, n. 1, p. 3-17, 2009.

RODRIGUES, M. C.; RUBAC, J. S. Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 31-37, 2008.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 19-26.

SANTOS, A. A. A. **O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental**. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP, 2004.

SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 86-100, dez. 2016.

SANTOS, A. A. A.; FERRAZ; A. S. Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, n. 48, v. 1, p. 21-30, 2017.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-59.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

_____. Transtorno do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, n. 28, v. 87: p. 306-20, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port1.pdf> Acesso em: 17 jul. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. L. M.; RODRIGUES, M. C.; SILVEIRA, F. F. Teoria da mente e desenvolvimento social na infância. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 6, n. 2, p. 151-159, jul.-dez., 2012.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. R. Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUBLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental. 3. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

SUEHIRO, A. C. B. Produção Científica sobre o Teste de Cloze. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 2, p. 223-232, Jul/Dez. 2013:

TONELLI, H. Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011.

VELLOSO, R. L. **Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com a aplicação do teste *Strange Stories* traduzido e adaptado para a língua portuguesa.** Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

VELLOSO, R. L.; DUARTE, C. P.; SCHWARTZMAN, J. S. Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the Strange Stories test. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, n. 71, v.11, p. 871-876, 2013.

180 HISTÓRIAS PARA LER E SONHAR. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

ANEXO I

Laudo – Participante 1

DR WALTER LUIZ MAGALHÃES FERNANDES

RESIDÊNCIA EM PEDIATRIA-HCSL-UNIVAS

RESIDÊNCIA EM NEUROPEDIATRIA H.C. UNICAMP

Professor de Neuropediatria da Faculdade de Medicina de Itajubá

Relatório Médico

Avaliamos o aluno [redacted], que apresenta história de dificuldades escolares em várias matérias, principalmente em matérias que dependem de raciocínio abstrato(interpretação de textos subjetivos) e alterações de comportamento caracterizado por vários comportamentos repetitivos, várias manias(enfileirar brinquedos, assistir o mesmo DVD, mesma roupa, mesma comida etc) e interesses restritos, estereotipias motoras dificuldades na habilidades sociais,dificuldades em lidar com frustrações, intolerância com sons e mudanças de ultima hora, dificuldades em perceber consequências e perigo.

Estes comportamentos são compatíveis com transtorno do espectro autista e deve ser inserido no ensino regular, com adaptação do método de ensino às suas dificuldades, podendo inclusive ser usado métodos alternativos e também apoio de professor especializado.

CID F-84.0

Dr. Walter Luiz Magalhães Fernandes
Neurologista
CRM/MG 21041
COFF: 440.691.556-49

ATT

Pouso Alegre, [illegible] de Setembro de 2015

WALTER LUIZ M. FERNANDES
NEUROLOGISTA INFANTIL - CRM21041
waltermfernandes@gmail.com

ANEXO II

Declaração escolar – Participante 2

Associação de Pais e Amigos dos Excepciona

APAE de Pouso Alegre

Escola da Amizade de Educação Especial - APAE de Pouso Alegre
Decreto nº. 555 de 14 de novembro de 1984 – S.E.E.

Nº. 065/2017

DECLARAÇÃO - 2017

Declaro que [redacted] nascido(a) em 19/10/2005, Certidão de Nascimento nº. 52.209, Livro A-131, Folhas 07, filho(a) de [redacted] e [redacted] é aluno (a) regularmente matriculado (a) no 4ºano do Ensino Fundamental na Escola da Amizade de Educação Especial da Apae de Pouso Alegre - INEP 31248045 e CNES 2211580.

Pouso Alegre, 14 de março de 2017.

Maria Paula Costa de Moura
Diretora da Escola da APAE

Bruno Marcos Pereira
SECRETÁRIO ESCOLAR
MAT. 571268

ANEXO III

Teste avançado em Teoria da Mente *Strange Stories* Traduzido e adaptado para o português (Velloso, 2001)

1) Mentira	João odeia ir ao dentista porque, toda vez que ele vai ao dentista, ele precisa fazer uma obturação, e isso dói muito. Mas João sabe que, quando ele tem dor de dente, sua mãe sempre o leva ao dentista. Neste momento, João está com muita dor de dente, mas, quando sua mãe nota que ele parece doente e pergunta a ele: "Você está com dor de dente, João?", João diz: "Não, mamãe". 1. É verdade o que João disse para sua mãe? 2. Por que João disse isso?
2) Mentira Branca	Um dia a tia Júlia veio visitar o Pedro. Pedro ama muito sua tia, mas hoje ela está usando um chapéu novo, um chapéu novo que Pedro acha realmente muito feio. Pedro acha que sua tia parece boba, e fica muito melhor com seu velho chapéu. Mas, quando a tia Julia pergunta a Pedro: "Você gostou do meu chapéu novo?", Pedro diz: "É muito bonito!". 1. É verdade o que Pedro disse? 2. Por que ele disse isso?
3) Mal-entendido	Um assaltante que acabou de roubar uma loja está fugindo. Como ele está correndo para casa, um policial, durante a ronda, vê sua luva cair. Ele não sabe que esse homem é um assaltante, ele só quer avisar que ele deixou cair sua luva. Mas, quando o policial grita para o assaltante: "Ei, você, pare!", o ladrão se vira, vê o policial e se entrega. Ele coloca suas mãos para cima e admite que roubou a loja. 1. O policial ficou surpreso com o que o ladrão fez? 2. Por que o ladrão fez isso, se o policial só queria devolver sua luva?
4) Sarcasmo	Bianca e Daniel vão para um piquenique. É ideia de Daniel. Ele diz que será um dia lindo e ensolarado para um piquenique. Mas, assim que eles desembalam a comida, começa a chover e logo eles ficam ensopados. Bianca está brava. Ela diz: "Sim, um lindo dia para um piquenique!". 1. É verdade o que Bianca disse? 2. Por que ela disse isso?
5) Convencimento	Joana queria comprar um gatinho, então foi ver a Sra. Sílvia, que tinha muitos gatinhos que ela não queria. No entanto, a Sra. Sílvia amava os gatinhos, e ela não faria nada para prejudicá-los, embora ela não pudesse mantê-los sozinha. Quando Joana a visitou, não tinha certeza se ela queria um dos gatinhos da Sra. Sílvia, pois eles eram todos machos, e ela queria uma fêmea. Mas a Sra. Sílvia disse: "Se ninguém comprar os gatinhos, eu terei que afogá-los!" 1. É verdade o que a Sra. Sílvia falou? 2. Por que a Sra. Sílvia disse isso para Joana?
6) Emoções Invertidas	Hoje Carla quer ir ao balanço do parque, mas ela sabe que, para ir ao parque, ela precisa passar pela casa do velho Sr. José. O Sr. José tem um cachorro feroz e desagradável, e toda vez que Carla passa pela casa, o cachorro pula no portão e late. Isso assusta muito a Carla, e ela odeia passar andando pela casa por causa do cachorro bravo. Mas Carla quer tanto brincar nos balanços! A mãe da Carla pergunta a ela: "Você quer ir ao parque?", e Carla diz: "Não". 1. É verdade o que Carla disse? 2. Por que ela disse que não quer ir ao parque, quando ela quer ir aos balanços que tem lá?
7) Fingimento	Ana e Bruna estão brincando em casa. Bruna pega uma banana da fruteira e leva até sua orelha. Ela diz para Ana: "Olha! Esta banana é um telefone!" 1. É verdade o que Bruna disse? 2. Por que Bruna disse isso?
8) Piada	Caio e Danilo veem a Sra. Lúcia vindo do cabeleireiro um dia. Ela está

	engraçada porque o cabeleireiro cortou seu cabelo muito curto. Caio diz para Danilo: “Ela deve ter tido uma briga com um cortador de grama!”. 1. É verdade o que Caio disse? 2. Por que ele disse isso?
9) Figura de Linguagem	Fernanda estava com tosse. Durante todo o almoço, ela tosse, tosse e tosse. Seu pai diz: “Coitada da Fernanda, você deve ter um sapo na sua garganta!” 1. É verdade o que papai disse à Fernanda? 2. Por que ele disse isso?
10) Duplo Blefe	Gabriel é um grande mentiroso. O irmão de Gabriel, Tiago, sabe disso. Ele sabe que Gabriel nunca diz a verdade! Ontem Gabriel roubou a bola de futebol de Tiago, e ele sabe que Gabriel a escondeu em algum lugar, embora ele não consiga encontrá-la. Ele está muito bravo. Então, ele encontra Gabriel e diz: “Onde está minha bola de futebol? Você deve ter escondido no armário ou embaixo da sua cama, porque eu procurei em toda parte. Onde está? No armário ou embaixo da sua cama?”. Gabriel diz a ele que a bola está embaixo da sua cama. 1. É verdade o que Gabriel disse a Tiago? 2. Onde Tiago procurará sua bola de futebol? 3. Por que Tiago procurará lá pela sua bola?
11) Aparência / Realidade	Na véspera do Natal, a mãe de Juliana a leva para uma grande loja na cidade. Elas vão olhar no departamento de brinquedos. Lá, o Sr. Marcos, vizinho de Juliana, está vestido de Papai Noel, dando doces para todas as crianças. Juliana acha que ela reconhece o Sr. Marcos, então ela corre até ele e pergunta: “Quem é você?” e o Sr. Marcos responde: “Sou Papai Noel!”. 1. É verdade o que o Sr. Marcos disse? 2. Por que ele disse isso?
12) Esquecimento	Paula está brincando no jardim com sua boneca. Ela deixa sua boneca no jardim, quando sua mãe a chama para almoçar. Enquanto elas almoçam, começa a chover. A mãe de Paula pergunta para ela: “Você deixou a sua boneca no jardim?”, e Paula diz: “Não, eu a trouxe comigo, mamãe”. 1. É verdade o que Paula disse? 2. Por que Paula disse isso?

ANEXO IV

Questões retiradas da Prova de Compreensão de Leitura

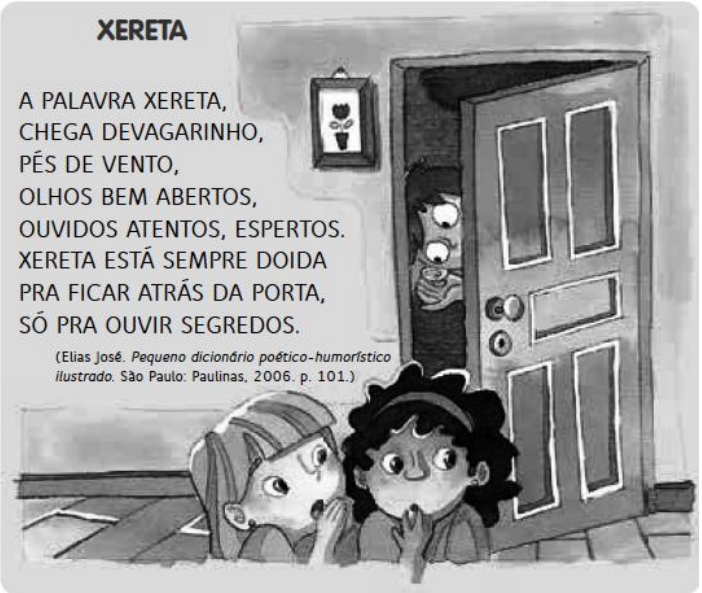
8. Leia o rótulo abaixo:

O rótulo do chocolate em pó Nescau procura reforçar o valor nutricional do produto em questão utilizando a palavra **energia**. Que recurso utilizado no rótulo está melhor relacionado à palavra energia?

a) A imagem do raio
b) A informação nutricional
c) O logotipo da Nestlé
d) O quadro com uma dica Nescau

---

13. Leia este poema



Marque um X na resposta que mostra onde está escrito o que significa uma pessoa **xereta**.

a) Intrometida
b) Atrevida
c) Falsa
d) Nervosa

APÊNDICE I

Protocolo de Avaliação

Prezado ....,

Sou Larissa Karen Meyer, pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação da UNIVAS, sob orientação da professora Dra. Susana Gakyia Caliatto.

Acreditamos que seu conhecimento profissional seja importante para julgar e emitir um parecer a respeito do instrumento de avaliação de nosso estudo. Trata-se de uma pesquisa de dissertação de Mestrado cujo objetivo geral é investigar a teoria da mente e a compreensão da leitura em crianças com TEA para desenvolver uma intervenção de aprendizagem.

Especificamente estamos reunindo atividades que possam auxiliar a avaliar a compreensão de leitura de crianças com transtorno do espectro autista e a verificar os resultados da intervenção para compreensão da leitura.

Informamos que as atividades serão aplicadas individualmente em contexto clínico-pedagógico pela pesquisadora. Todos os procedimentos éticos serão respeitados e o projeto que inclui estes instrumentos já foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Vale do Sapucaí sob protocolo de nº 67503517.4.0000.5102.

Desde já agradecemos a sua cordialidade em colaborar com a presente pesquisa.

A respeito da bateria de atividades anexa, perguntamos.

1- As atividades, de modo geral, verificam a compreensão de leitura?

( ) sim (....) não

Se desejar faça considerações:

.....

.....

2- As atividades estão redigidas de forma clara e compreensível para a avaliação da compreensão da leitura

3- ( ) sim (....) não

Se desejar faça considerações:

.....

.....

4- As imagens das atividades garantem a informação necessária para o desenvolvimento da atividade pela criança?

( ) sim (....) não

Se desejar faça considerações:

.....

.....

5- Em sua visão, com base em sua experiência, a quantidade de atividades escolhidas para a avaliação da compreensão da leitura

( ) é insuficiente (....) pode ser exaustiva se aplicada em uma única sequência

Se desejar faça considerações:

.....

.....

6- Qual dos descritores abaixo são avaliados pelas atividades[12]? (Pode-se assinalar a quantidade que desejar)

( ) localizar informações explícitas em um texto

( ) inferir o sentido de uma palavra ou expressão

( ) inferir uma informação implícita em um texto

( ) identificar o tema de um texto

( ) interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)

( ) identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

( ) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem as narrativas

( ) estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

( ) identificar efeitos de humor e ironia em textos variados.

[12] Fonte: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb

APÊNDICE II

Prova de Compreensão de Leitura (ProCL)

1. Leia este poema:

A cigarra e a formiga

Aquele que trabalha
E guarda para o futuro
Quando chega o tempo ruim
Nunca fica no escuro

Durante todo o verão
A cigarra só cantava
Nem percebeu que ligeiro
O inverno já chegava
E quando abriu os olhos
A fome já lhe esperava

E com toda a humildade
À casa da formiga foi ter
Pediu-lhe com voz sumida
Alguma coisa pra comer
Porque a sua situação
Estava dura de roer

A formiga então lhe disse
Com um arzinho sorridente
Se no verão só cantavas
Com sua voz estridente
Agora aproveitas o ritmo
E dance um samba bem quente.

Severino José. *Cordel*. São Paulo: Hedra, 2001.

Esta é uma história que trata de:
a) Diversão e trabalho
b) Competição e esperteza
c) Ganância e egoísmo
d) Confiança e fidelidade

---

2. Faça um X na resposta que mostra onde está escrita a palavra que resolve a adivinha:

O que é, o que é?
Tem muitos dentes e nunca come.

a)

PENTE

b)

DENTE

c)

UVA

d)

CORRENTE

3. Leia o texto e responda

Poodle

Atualmente o poodle é considerado um dos cães mais populares do mundo, principalmente no Brasil.

Infelizmente, devido à reprodução sem controle, a maioria dos cães que vemos hoje não estão de acordo com o padrão oficial da raça. É recomendável a aquisição de filhotes somente através de criadores confiáveis.

A origem da raça é bem conhecida, mas há indícios de que o poodle seja originário da França.

O poodle é um cão ativo e muito inteligente, por isso, de fácil treinamento. Segundo o livro *A inteligência dos cães*, de Stanley Corey, o poodle é a segunda raça mais inteligente e obediente para o trabalho.

Atualmente o poodle é consagrado como um excelente cão de companhia. Extremamente dócil, carinhoso e brincalhão, é um ótimo amigos das crianças.

Fonte: Adaptação: http//amigocao.cjb.net

No trecho do segundo parágrafo: É recomendável a aquisição de filhotes somente através de criadores confiáveis", a palavra em destaque indica:
Um problema
b) Um pedido
c) Uma sugestão
d) Um desejo

---

4. Observe o quadrinho da Mafalda:

A expressão da Mafalda, no último quadrinho, revela:

a) Satisfação
b) Aborrecimento
c) Alegria
d) Realização

5. Leia o texto e responda:

A gralha vaidosa

Júpiter deu a notícia de que pretendia escolher um rei para os pássaros e marcou uma data para que todos eles comparecessem diante de seu trono. O mais bonito seria declarado rei.

Querendo arrumar-se o melhor possível, os pássaros foram tomar banho e alisar as penas às margens de um arroio. A gralha também estava lá no meio dos outros, só que tinha certeza de que nunca ia ser a escolhida, porque suas penas eram muito feias.

"Vamos dar um jeito", pensou ela.

Depois que outros pássaros foram embora, muitas penas ficaram caídas pelo chão; a gralha recolheu as mais bonitas e prendeu em volta do corpo. O resultado foi deslumbrante: nenhum pássaro era mais vistoso que ela. Quando o dia marcado chegou, os pássaros se reuniram diante do trono de Júpiter; Júpiter examinou todo mundo e escolheu a gralha para rei. Já ia fazer a declaração oficial quando todos os outros pássaros avançaram para o futuro rei e arrancaram suas penas falsas uma a uma, mostrando a gralha exatamente como ela era.

Moral:
Belas penas não fazem belos pássaros.

Fonte: http//www.metaforas.com.br/infantis/agralhavaidosa.htm

O problema da gralha vaidosa começou quando

a) Decidiu participar do concurso
b) Teve as penas arrancadas
c) Apresentou-se diante de Júpiter
d) Usou as penas que não eram dela

---

6. Faça um X na reposta que mostra onde está escrito o nome do bicho que a menina está imitando.

a) Tigre
b) Cachorro
c) Galinha
d) Macaco

7. Leia este texto:

Papel e caneta!

Tome nota do que você vai precisar para o nosso próximo experimento

Se eu pedir para você pegar papel e caneta, aposto que vai pensar logo: hum, deve ser para anotar alguma coisa. Desta vez, não. Papel e caneta são parte dos materiais para mais um de nossos experimentos! Além deles, você vai precisar de:

- tesoura sem ponta,
- flanela ou outro pano de limpeza.

O primeiro passo do experimento é cortar o papel em pequenos quadradinhos. Não se preocupe em deixá-los perfeitos, o importante é que sejam pequenos. Em seguida, pegue a flanela e esfregue na caneta, sempre na mesma direção. Faça isso pelo menos umas cinco vezes – quanto mais, melhor.

Agora, aproxime a parte da caneta onde você passou a flanela dos pedaços de papel picado. Impressionante!

E aí, quem se arrisca a explicar por que isso aconteceu?

Qual a finalidade desse texto:

a) Informar uma descoberta científica.
b) Relatar o resultado de um experimento.
c) Mostrar os materiais necessários para um experimento.
d) Ensinar a fazer um experimento.

---

8. Leia e responda:

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

- Tenho muito pena da pobreza em que você vive – disse.

- Venha morar comigo na cidade e você verá como a vida lá é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram em uma casa rica e bonita.

Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

- Eu vou para meu campo – disse o rato do campo quando o perigo passou.

- Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Moral:
Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

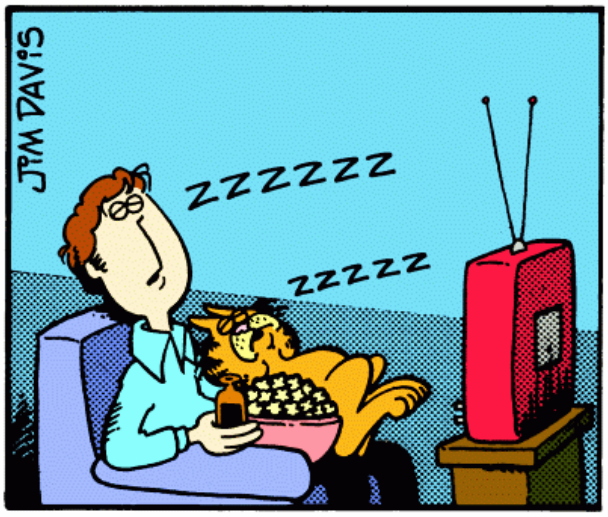
Alfabetização: livro do aluno. 2ª ed. rev. e atual. / Ana Rosa Abreu… [et al] Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v: p.60, v.3

O problema do rato terminou quando ele

a) Descobriu a despensa da casa
b) Se empanturrou de comida
c) Se escondeu dos ratos
d) Decidiu voltar para o mato

---

9. Faça um X na resposta que mostra o que significa a letra Z quando ela aparece várias vezes em sequência nas histórias em quadrinhos:



a) O personagem está estudando.
b) O personagem está chorando.
c) O personagem está dormindo.
d) O personagem está comendo

10. Leia estes textos:

Suco de abacaxi

Ingredientes

- 3 fatias de abacaxi
- 2 xícaras (chá) de água fria ou gelada
- 2 colheres (chá) de folha de hortelã

Modo de preparo

Bater no liquidificador e coar.

Disponível em: <www.tudogostoso.com.br/receita/56708-suco-de-abacaxi.html>. Acesso em: abril de 2014.

Tigre

Não toque nunca no tigre.
Não mexa com Sua Fereza.
Respeite sua beleza
Terrível por natureza.

Luiz Roberto Guedes. *Planeta Bicho*: um almanaque animal! São Paulo: Formato Editorial, 2011. p. 22.

Qual deles tem a finalidade de instruir o leitor, indicando uma sequência de ações:

a) O primeiro
b) O segundo
c) Os dois textos
d) Nenhum dos dois

---

11. Leia a tirinha:

Fonte: http//www.enem.inep.gov.br/quiz/3/QUIZ%20ENEM_03_html_m5c1d9c55.jpg

Uma das definições da palavra **bateria** é “associação de pilhas ou acumuladores elétricos”. Considerando a leitura do texto, responda: Qual o sentido da palavra BATERIA na tirinha, levando em conta o contexto em que foi empregada?

a) Associação de pilhas ou acumuladores elétricos.
b) Fonte de voltagem contínua.
c) Conjunto de instrumentos de percussão.
d) Energia, disposição.

---

12. Leia o texto e responda:

Chapeuzinho amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fadas e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: Literatura Comentada. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que
a) Brincava de amarelinha
b) Gostava de festas
c) Subia e descia escadas
d) Tinha medo de tudo

APÊNDICE III

Termo de Consentimento Livre E Esclarecido – TCLE

Senhores pais ou responsáveis, seu filho está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa "Compreensão de leitura e Teoria da Mente em crianças com transtorno do espectro autista", orientada pela pesquisadora Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto, docente da Fundação do Ensino Superior do Vale do Sapucaí na Universidade do Vale do Sapucaí.

Assinando este Termo de Consentimento o senhor(a) demonstrará que está ciente de que:

1- O objetivo da pesquisa é analisar o processo de aprendizagem da compreensão de leitura em duas crianças com transtorno do espectro autista de modo a realizar uma intervenção.
2- A participação na pesquisa costuma ser bem aceita e não traz nenhum risco, desconforto ou prejuízos a integridade física, moral ou psicológica do estudante.
4- O estudante não terá benefícios ou prejuízo diretos, mas a pesquisa trará para a sociedade maior conhecimento de fatores da aprendizagem, no caso, da criança com autismo. Isso pode interferir no desenvolvimento escolar de forma que poder-se-á criar intervenções adequadas para uma melhor aprendizagem dos alunos.
5- Essa pesquisa é meramente investigativa e não haverá continuidade para o participante, como por exemplo, tratamento psicológico durante ou após a realização da pesquisa;
6- Poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí para obter esclarecimentos, apresentar reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (035) 3449-2199;
7- E ainda poderá entrar em contato com a responsável pelo estudo, Larissa Karen da Costa Meyer sempre que julgar necessário pelo e-mail larissacmeyer@gmail.com ou pessoalmente.
8- Os pais ou responsáveis e também os estudantes estarão livres para interromperem a qualquer momento sua participação na pesquisa;
9- Os dados pessoais de seu filho (a) serão mantidos em sigilo, e não serão utilizados em momento algum, nem mesmo em publicações. Apenas serão utilizados resultados gerais obtidos por meio da pesquisa e que serão empregados somente para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima.

Termo de consentimento livre, após esclarecimento

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento meu filho(a) será submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho(a) a qualquer momento, assim como ele próprio pode decidir e/ou interromper sua participação e que isso não afetará em nada a vida escolar de meu filho. Sei que o nome e dados pessoais, meus e de meu filho não serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação do meu filho no estudo.
Eu concordo em autorizar meu filho _____ a participar do estudo.

Assinatura do responsável legal:

_____

_____
Larissa Karen da Costa Meyer
Universidade do Vale do Sapucaí

APÊNDICE IV

Termo de assentimento do menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Compreensão de leitura e Teoria da Mente em crianças com transtorno do espectro autista". Seus pais permitiram que você participasse.

Com a pesquisa queremos analisar o processo de aprendizagem da compreensão de leitura em duas crianças com transtorno do espectro autista de modo a realizar uma intervenção.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será realizada em um ambiente extraescolar, em horários previamente estipulados. E, serão realizadas atividades que visam avaliar e melhorar a compreensão de leitura.

A pesquisa é segura e não há riscos de prejuízos físicos ou psicológicos, você poderá apenas se cansar das atividades e caso isto aconteça pode nos comunicar. Sempre que você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Mas, há coisas boas que podem acontecer, como melhorar seu aprendizado.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa "Compreensão de leitura e Teoria da Mente em crianças com transtorno do espectro autista", que tem o objetivo de analisar o processo de aprendizagem da compreensão de leitura em duas crianças com transtorno do espectro autista de modo a realizar uma intervenção. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar mal. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Pouso Alegre, ____de _____de _____.

_____

Assinatura do menor

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE V

Atividade 1 – As palavras e seus sentidos (Participante 1)

Manga → Hoje vou comer uma manga.

Manga → Hoje vou a escola com manga curta

Vela → Hoje vou comprar dez velas.

Vela → Hoje vou trocar a vela do meu carro

Banco → Hoje vou cacar meu dinheiro do banco

Banco → Hoje vou no banco descansar um pou

Eu regrei o pé de mangueira com uma mangueira

Torta → Hoje vou comer uma torta.

Torta → Hoje não vou ao Trem porque o trilho está torto.

Hoje vou contar até o número 10.

Hoje vou ver um número de dança.

Hoje vou sentar na minha carteira e ver quanto eu tenho de dinheiro dentro da minha carteira.

Hoje vou ver uma arara.

Hoje vou buscar uma peça de lego para uma peça.

Foi preciso esquecer a minha língua para aprender uma nova língua.

APÊNDICE VI

Atividade 1 – As palavras e seus sentidos (Participante 2)

mamoa- A mamoa é amalelo.
vela- A vela coloca bolo.
vela- A vela faz o boco anda rapido.
banco- O banco guada dinheiro.
banco- O banco é cadeira.
mangueira- A mangueira molha platas.
mangueira- A mangueira é árvore.
torta- A torta é doce.
torta- A estrada esta torta.
número- O número é um.
número- O número é dança bale.
carteira- A carteira motorista.
carteira- A carteira é mesa.
arara- A arara tem cor azul.
arara- A arara pendura a roupa.
peça- A peça é ferro.
peça- A peça de teatro é legal.
língua- A língua esta boca.
língua- A língua é o ingles.
meia- A meia coloca pé.
meia- A meia é metade.
letra- A letra a.
letra- A letra da musica.

APÊNDICE VII

Atividade 3 – Tirinhas da Turma da Mônica (Participante 1)

Atividades com tirinhas

Nome: _____ **Data:** 05/04/13

Leia e observe a tirinhas abaixo e depois faça o que se pede:

Tirinha 1: O fato cebolinha

 6687

Susto, amizade.

Tirinha 2: Como sumiu?

 7893

dúvida.

Tirinha 3: A paz errada.

 5388

preocupação, decepção, bondade, medo

Tirinha 4: Por que eu?

 6906

apreensão, bravura, raiva, dor

Tirinha 5: O trem do Cedor

 5250

alegria, espanto, mal-estar

Tirinha 6: Uma guerra na hora errada.

 5283

frustação, diversão, contentamento

As palavras do quadro abaixo representam emoções, sentimentos e estados, relacione-as com cada uma das tirinhas.

ALEGRIA – SUSTO – APREENSÃO – DÚVIDA – FRUSTAÇÃO – ESPANTO – PREOCUPAÇÃO – BRAVEZA – MAL-ESTAR – RAIVA – DECEPÇÃO – DIVERSÃO – AMIZADE – BONDADE – MEDO – DOR – CONTENTAMENTO

Agora dê um título para cada uma das tirinhas.

APÊNDICE VIII

Atividade 3 – Tirinhas da Turma da Mônica (Participante 2)

Atividades com tirinhas

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

Leia e observe a tirinhas abaixo e depois faça o que se pede:

Tirinha 1: coração e cebolinha

 6887

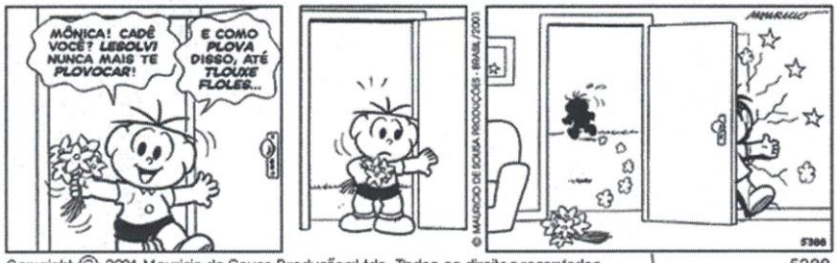
espanto

Tirinha 2: mônica e magali

 7893

alegria – decepção – amizade

Tirinha 3: cebolinha e mônica



 5388

susto – bondade – medo – dor

2. Análise a tirinha abaixo e responda às perguntas:

a) Por que a cachorrinha achou que o Bidu e o Duque estavam brigando?

ela achou que dois estão brigando para namorar cachorrinha

b) Qual o verdadeiro motivo da briga dos dois?

bidu e duque não quiria namorar a cachorrinha

c) O que mostra a expressão da cachorrinha e do Bidu no último quadrinho? Justifique.

a cachorrinha está feliz por que ela vai namorar bidu.
o bidu está triste por que pedu a briga e vai namorar a cachorrinha

d) Identifique na tirinha o efeito de humor.

( ) Os dois cachorros queriam sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
(X) Nenhum dos cachorros queria sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
( ) A cachorrinha queria sair somente com Bidu.
( ) A cachorrinha não queria sair com nenhum dos cachorros.

APÊNDICE IX

Atividade 5 – Elementos da Narrativa (Participante 1)

Ontem a noite um cachorro entrou no navio para brincar.

Agora vejo um cachorro na praça procurando uma coisa para comer.

Hoje vi um gato sumiu do restaurante.

Semana vi um gato correndo no meio do shopping.

Amanhã vou ver um dentista no estacionamento escrevendo.

Semana passada vi um dentista na praia se divertindo.

+ Depois de amanhã vou ver a professora na escola contando um história.

Ontem a professora estava no lago contando

Na feira o Lucas foi na montanha para pular.

- No final de semana Lucas foi a ilha para chorar.

tilibra

APÊNDICE X

Atividade 5 – Elementos da Narrativa (Participante 2)

cavaleiro estáva castelo nas férias comer carne. X
cavaleiro esta na montanha hoje para correr seu cavalo.

pirata foi na ilha sábado cantar ca çando tesouro.

pirata está na floresta agora procurando um tesouro e ficou machucado por causa do crocodilo

palhaço vai estar praça amanhã divertir as crianças.
palhaço estava shopping ontem pular criança

APÊNDICE XI

Atividade 7 – interpretação de texto (participante 1)

Atividade 7

Nome: _____ **Data:** 28/06/18

1. Leia a estória abaixo e responda:

> A professora tenta ensinar matemática para Joãozinho.
> - Se eu te der quatro chocolates hoje e mais quatro amanhã, você fica com... com... com?
> O garoto responde:
> - Contente.

a) O que a professora esperava que o menino Joãozinho respondesse?

oito chocolates.

b) Está certo o que Joãozinho disse?

Não.

c) Por que ele disse que ficaria contente?

Porque ele achou que ganharia os chocolates que ele gosta.

d) A parte do texto que provoca humor é:

( ) A professora ensinar matemática para o Joãozinho.
( ) A professora dar quatro chocolates para Joãozinho.
( ) A pergunta da professora ao Joãozinho.
(X) A resposta que Joãozinho deu à professora.

2. Análise a tirinha abaixo e responda às perguntas:

a) Por que a cachorrinha achou que o Bidu e o Duque estavam brigando?

Porque ela achava que os dois gostavam dela e estavam brigando para ver quem sairia com ela.

b) Qual o verdadeiro motivo da briga dos dois?

O verdadeiro motivo da briga era ver quem não sairia com ela, porque nenhum dos dois gostava dela.

c) O que mostra a expressão da cachorrinha e do Bidu no último quadrinho? Justifique.

Feliz, porque ela gosta do Bidu e vai sair com ele, desprezando o Duque porque ele não gosta dela e vai ter que sair com ela

d) Identifique na tirinha o efeito de humor.

( ) Os dois cachorros queriam sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
(X) Nenhum dos cachorros queria sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
( ) A cachorrinha queria sair somente com Bidu.
( ) A cachorrinha não queria sair com nenhum dos cachorros.

3. Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

Tarefa Difícil

Ainda é cedo quando um jovem entra na fazenda à procura de serviço. Logo é atendido pelo fazendeiro, que lhe dá a primeira tarefa.

- Tome este banquinho e este balde. Vá ali naquele galpão e tire o leite da Malhada. É minha vaquinha leiteira.

- Certamente, senhor! Vou agora mesmo!

Bastante animado, lá vai o rapaz.

Não demora muito e ouvem-se mugidos e gritaria. O rapaz sai rapidamente do galpão segurando o banquinho em uma mão e o balde, sem nenhuma gota de leite, na outra.

- O que houve? – Perguntou o fazendeiro.

- Senhor, tirar leite da vaca até que é fácil, mas fazer ela sentar no banquinho, não dá mesmo.

Fonte: Livro Bem-te-vi. 4ª série. FTD. P. 98

a) Qual a tarefa que o fazendeiro deu para o jovem?

Tirar leite da vaca.

b) O jovem estava disposto a realizar a tarefa? Qual trecho da história mostra isso?

Sim! Certamente Senhor! Vou agora mesmo! Bastante animado lá vai o rapaz.

c) Para que serviam o banquinho e o balde que o fazendeiro entregou ao rapaz?

O banquinho para o rapaz sentar e o balde para o rapaz armazenar o leite.

d) O rapaz conseguiu tirar o leite da vaca? Sim ou não? Qual trecho da história comprova isso?

Não... O balde sem nenhuma gota de leite na mão.

e) Qual foi o engano que o rapaz cometeu?

O engano que o rapaz cometeu foi colocar o banquinho para a vaca sentar.

APÊNDICE XII

Atividade 7 – interpretação de texto (participante 2)

Atividade 7

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia a estória abaixo e responda:

> A professora tenta ensinar matemática para Joãozinho.
> - Se eu te der quatro chocolates hoje e mais quatro amanhã, você fica com... com... com?
> O garoto responde:
> - Contente.

a) O que a professora esperava que o menino Joãozinho respondesse?

8 chocolate

b) Está certo o que Joãozinho disse?

não

c) Por que ele disse que ficaria contente?

por que de gosta de chocolate

d) A parte do texto que provoca humor é:

( ) A professora ensinar matemática para o Joãozinho.
( ) A professora dar quatro chocolates para Joãozinho.
( ) A pergunta da professora ao Joãozinho.
(X) A resposta que Joãozinho deu à professora.

2. Análise a tirinha abaixo e responda às perguntas:

a) Por que a cachorrinha achou que o Bidu e o Duque estavam brigando?

ela achou que dois estão brigando para namorar cachorrinha

b) Qual o verdadeiro motivo da briga dos dois?

bidu e duque não quiria namorar a cachorrinha

c) O que mostra a expressão da cachorrinha e do Bidu no último quadrinho? Justifique.

a cachorrinha está feliz por que ela vai namorar bidu.
o bidu está triste por que pedu a briga e vai namorar a cachorrinha

d) Identifique na tirinha o efeito de humor.

( ) Os dois cachorros queriam sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
(X) Nenhum dos cachorros queria sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
( ) A cachorrinha queria sair somente com Bidu.
( ) A cachorrinha não queria sair com nenhum dos cachorros.

3. Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

Tarefa Difícil

Ainda é cedo quando um jovem entra na fazenda à procura de serviço. Logo é atendido pelo fazendeiro, que lhe dá a primeira tarefa.

- Tome este banquinho e este balde. Vá ali naquele galpão e tire o leite da Malhada. É minha vaquinha leiteira.

- Certamente, senhor! Vou agora mesmo!

Bastante animado, lá vai o rapaz.

Não demora muito e ouvem-se mugidos e gritaria. O rapaz sai rapidamente do galpão segurando o banquinho em uma mão e o balde, sem nenhuma gota de leite, na outra.

- O que houve? – Perguntou o fazendeiro.

- Senhor, tirar leite da vaca até que é fácil, mas fazer ela sentar no banquinho, não dá mesmo.

Fonte: Livro Bem-te-vi. 4ª série. FTD. P. 98

a) Qual a tarefa que o fazendeiro deu para o jovem?

tirar o leite da vaca.

b) O jovem estava disposto a realizar a tarefa? Qual trecho da história mostra isso?

sim. bastante animado, lá vai o rapaz.

c) Para que serviam o banquinho e o balde que o fazendeiro entregou ao rapaz?

banquinho era para o rapaz sentar e o balde era para colocar o leite.

d) O rapaz conseguiu tirar o leite da vaca? Sim ou não? Qual trecho da história comprova isso?

não. balde sem nenhuma gota de leite.

e) Qual foi o engano que o rapaz cometeu?

a vaca sentar o banquinho

APÊNDICE XIII

Atividade 9 – interpretação de texto (participante 1)

Atividade 9

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia estória abaixo e responda

> Pedro era um filho muito bondoso com sua mãe. E sua mãe que era muito carinhosa adorava fazer bolos para agradá-lo.
>
> Hoje ela resolveu fazer bolo de cenoura com cobertura de chocolate, o preferido de Pedro, mas algo deu errado.
>
> Logo, que Pedro comeu o primeiro pedaço ele percebeu que o bolo não tinha ficado bom. Mas mesmo assim ele continuou comendo. Então sua mãe perguntou:
>
> - Gostou do bolo, Pedro?
> - Está uma delícia, mamãe! – disse Pedro.

a) É verdade o que Pedro disse?

Não.

b) Por que ele disse isso?

Porque não quer deixar a mãe dele triste.

2. Leia a estória abaixo e responda:

> O quarto de Maria estava uma bagunça. Havia brinquedos, roupas e livros espalhados por todos os lados. Então sua mãe pediu que ela organizasse tudo.
>
> Porém Maria estava com preguiça de organizar e guardar tudo no armário. Ela apenas escondeu tudo debaixo da cama para parecer que tinha feito a arrumação.
>
> Quando a mãe de Maria foi varrer o quarto de Maria, encontrou toda a bagunça debaixo da cama e disse:
>
> - Que bela arrumação, Maria!

a) É verdade o que a mãe de Maria disse?

Não.

b) Por que ela disse isso?

Porque na intenção ela foi sarcastica mas quis dizer o contrario.

3. Leia a estória e responda:

> Hoje na escola, a professora entregou a prova de matemática para todos os alunos. Carlos não gosta muito de matemática e tirou zero na prova.
>
> Assim que Carlos chegou da escola sua mãe perguntou:
>
> - Como você foi na prova de matemática, Carlos?
> - Não sei. A professora ainda não entregou a prova.

a) É verdade o que Carlos disse?

Não

b) Por que ele disse isso?

Porque ele estava com receio e medo daquilo a mãe falaria.

4. Leia a estória e responda:

> Matheus e Sérgio adoram acampar. Dessa vez, o pai deles os levou para um lugar novo que os meninos adoraram.
>
> Eles construíram uma casa na árvore e fizeram uma fogueira à noite. Foi um passeio super divertido.
>
> Quando eles voltaram para casa, estavam com a roupa toda suja e rasgada. A irmã deles olhou para eles e disse:
>
> - Nossa! Vocês foram para a guerra?

a) É verdade o que a irmã deles disse?

Não exatamente.

b) Por que ela disse isso?

Porque a roupa deles estava suja e rasgada.

5. Leia a estória e responda:

> A mãe de Alice estava grávida e com a barriga enorme.
> Um dia Alice estava brincando com uma bexiga e a colocou por dentro da sua blusa. Passou a mão na barriga e disse:
> - Olha meu bebê, mamãe!

a) É verdade o que Alice disse?

Não.

b) Por que ela disse isso?

Porque ela queria brincar e brincar que estava grávida como a mãe dela.

6. Leia a estória e responda:

> Débora tinha comprado alguns brinquedos novos para seus filhos. Ela juntou dinheiro por muito tempo para conseguir comprá-los.
> Mas ficou muito brava quando viu que os meninos tinham deixado os brinquedos espalhados no quintal.
> Os meninos eram muito bagunceiros e Débora queria que eles guardassem todos os brinquedos. Então ela disse:
> - Se vocês não guardarem os brinquedos, eu vou jogá-los no lixo.

a) É verdade o que Débora disse?

Não mas na primeira impressão sim.

b) Por que ela disse isso?

Porque ela queria ameaçá-los para que eles guardassem os brinquedos.

APÊNDICE XIV

Atividade 9 – interpretação de texto (participante 2)

Atividade 9

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia estória abaixo e responda

> Pedro era um filho muito bondoso com sua mãe. E sua mãe que era muito carinhosa adorava fazer bolos para agradá-lo.
>
> Hoje ela resolveu fazer bolo de cenoura com cobertura de chocolate, o preferido de Pedro, mas algo deu errado.
>
> Logo, que Pedro comeu o primeiro pedaço ele percebeu que o bolo não tinha ficado bom. Mas mesmo assim ele continuou comendo. Então sua mãe perguntou:
>
> - Gostou do bolo, Pedro?
> - Está uma delícia, mamãe! – disse Pedro.

a) É verdade o que Pedro disse?

Não

b) Por que ele disse isso?

Porque ele não quiria deixar sua mãe triste.

2. Leia a estória abaixo e responda:

> O quarto de Marina estava uma bagunça. Havia brinquedos, roupas e livros espalhados por todos os lados. Então sua mãe pediu que ela organizasse tudo.
>
> Porém Maria estava com preguiça de organizar e guardar tudo no armário. Ela apenas escondeu tudo debaixo da cama para parecer que tinha feito a arrumação.
>
> Quando a mãe de Maria foi varrer o quarto de Maria, encontrou toda a bagunça debaixo da cama e disse:
>
> - Que bela arrumação, Maria!

a) É verdade o que a mãe de Maria disse?

Não

b) Por que ela disse isso?

Porque está errado colocar debaixo da cama.

3. Leia a estória e responda:

> Hoje na escola, a professora entregou a prova de matemática para todos os alunos. Carlos não gosta muito de matemática e tirou zero na prova.
>
> Assim que Carlos chegou da escola sua mãe perguntou:
>
> - Como você foi na prova de matemática, Carlos?
> - Não sei. A professora ainda não entregou a prova.

a) É verdade o que Carlos disse?

Não

b) Por que ele disse isso?

Porque a mãe dele ia ficar brava e por ele de castigo.

4. Leia a estória e responda:

> Matheus e Sérgio adoram acampar. Dessa vez, o pai deles os levou para um lugar novo que os meninos adoraram.
>
> Eles construíram uma casa na árvore e fizeram uma fogueira à noite. Foi um passeio super divertido.
>
> Quando eles voltaram para casa, estavam com a roupa toda suja e rasgada. A irmã deles olhou para eles e disse:
>
> - Nossa! Vocês foram para a guerra?

a) É verdade o que a irmã deles disse?

Não

b) Por que ela disse isso?
Porque ou ataque de urso ou de gamba.

5. Leia a estória e responda:

> A mãe de Alice estava grávida e com a barriga enorme.
> Um dia Alice estava brincando com uma bexiga e a colocou por dentro da sua blusa. Passou a mão na barriga e disse:
> - Olha meu bebê, mamãe!

a) É verdade o que Alice disse?
Não

b) Por que ela disse isso?
Porque ela queria imitar sua mãe.

6. Leia a estória e responda:

> Débora tinha comprado alguns brinquedos novos para seus filhos. Ela juntou dinheiro por muito tempo para conseguir comprá-los.
> Mas ficou muito brava quando viu que os meninos tinham deixado os brinquedos espalhados no quintal.
> Os meninos eram muito bagunceiros e Débora queria que eles guardassem todos os brinquedos. Então ela disse:
> - Se vocês não guardarem os brinquedos, eu vou jogá-los no lixo.

a) É verdade o que Alice disse?
Sim

b) Por que ela disse isso?
Porque os meninos tem que guardar seus brinquedos sinão a sua mãe joga no lixo.

APÊNDICE XV

Atividade 12 – O campinho (participante 1)

O campinho

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava.

1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho?

Para rua

2. Que dia da semana era aquele?

Sexta-feira

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe distraída, nem responde.

- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta? – pergunta novamente Pedrinho.

3. Qual era o horário da escola de Pedrinho?

De manha.

4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?

Na cozinha.

5. Qual o esporte que Pedrinho fazia?

Futebol

Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá? - disse a mãe de Pedrinho.

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.

A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

6. Quem era o Baratinha?

vizinho

7. Qual era a notícia que Baratinha ia dar?

Era uma notícia ruim

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.- disse Baratinha

Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho, Seu Nicolau colocou uma placa amarela anunciando: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! - gritou Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.

8. Por que não ia ter mais campeonato?

Porque o campinho ia ser vendido

9. Quem era Seu Nicolau?

O dono do campinho

10.:Onde estavam as crianças enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?

Na frente do campinho.

11. O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?

Porque ele queria saber o motivo de o campinho estar a venda.

12. Como você acha que essa história vai terminar?

Eram tentar comprar o campinho mas não não conseguiu.

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar. Onde é, então, que a gente vai brincar, hein? – indagou Pedrinho

Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.

Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.

13. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?

Porque o terreno era velho, sujo, cheio de lixo e sem uso.

14. Por que Pedrinho e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?

Porque lá era o único lugar que podiam jogar.

15. Qual era a ideia que Pedrinho iria ter?

Convencer o senhor Nicolau a comprar o terreno denovo

Pedro piscou para os amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou para turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo.

Pedrinho pensou: "Seu Nicolau vai ter uma surpresa". Quando voltou pra casa já era quase noite.

16. Por que os meninos limparam o terreno?

Para fazer o senhor Nicolau mudar de ideia.

17. Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?

O campinho estaria limpo

18. Como você acha que essa história vai terminar?

Anezes eles conseguem ou não.

No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa. O terreno à venda não parecia mais o mesmo. Numa faixa improvisada, lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU.

E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mãe e crianças, num só olhar.

Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a placa amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.

19. Onde estavam as pessoas enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?

Na frente do Campinho

20. Qual foi a decisão que Seu Nicolau tomou?

Comprar o terreno de novo

21. Como os meninos conseguiram convencer Seu Nicolau a não vender mais o terreno?

Limpando o Campinho.

APÊNDICE XVI

Atividade 12 – O campinho (participante 2)

O campinho

Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua enquanto brincava.

1. Quando chegou da escola, para onde foi Pedrinho?

ele foi na rua acha os amigos.

2. Que dia da semana era aquele?

sexta-feira

No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades:

- Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa?

A mãe distraída, nem responde.

- Ô mãe! E a camisa? Tá pronta? – pergunta novamente Pedrinho.

3. Qual era o horário da escola de Pedrinho?

de manha.

4. Em que parte da casa Pedrinho estava enquanto conversava com a sua mãe?

cozinha.

5.:Qual o esporte que Pedrinho fazia?

jogar bola

Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando para brincar.

- Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora a gente conversa, tá? - disse a mãe de Pedrinho.

Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado.

A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.

6. Quem era o Baratinha?

menino amigo do pedrinho

7. Qual era a notícia que Baratinha ia dar?

camisa

- Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro.- disse Baratinha

Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho, Seu Nicolau colocou uma placa amarela anunciando: VENDE-SE.

Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer.

- Já sei! - gritou Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.

8. Por que não ia ter mais campeonato?

porque vende o campinho

9. Quem era Seu Nicolau?

jogador

10. Onde estavam as crianças enquanto esperavam pela decisão de Seu Nicolau?

na casa do nicolau

11. O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau?

decha aberto para joga bola

12. Como você acha que essa história vai terminar?

joga bola

Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava.

- Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar. Onde é, então, que a gente vai brincar, hein? – indagou Pedrinho

Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada.

Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.

13. Por que Seu Nicolau queria vender o terreno?

porque o terreno suja.

14. Por que Pedrinho e os amigos não queriam que Seu Nicolau vendesse o terreno?

para jogar bola.

15. Qual era a ideia que Pedrinho iria ter?

acho que limpa o terreno

Pedro piscou para os amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou para turma o que pretendia fazer.

Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo.

Pedrinho pensou: "Seu Nicolau vai ter uma surpresa". Quando voltou pra casa já era quase noite.

16. Por que os meninos limparam o terreno?

para comsencer nicolau não vende terreno.

17. Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter?

vai ve terreno limpo.

18. Como você acha que essa história vai terminar?

ve terreno limpo e jogar bola.

, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma
O terreno à venda não parecia mais o
xa improvisada, lia-se: PRAÇA DO SEU

essoal que havia ajudado na arrumação
cio, esperando a reação do velho homem.
ıs, num só olhar.
se aproximou deles, sem saber o que
o o que fazer. Caminhou lentamente até a
vende-se e arrancou-a do chão com um

ı as pessoas enquanto esperavam pela
olau?

ão que Seu Nicolau tomou?
a campinha.

ıos conseguiram convencer Seu Nicolau a
terreno?
campinha.

APÊNDICE XVII

Atividade 13 – Interpretação de texto (participante 1)

Atividade 13

Nome: _____ **Data:** ___/___/___

1. Leia e responda:

Paula não via Mariane na escola fazia uma semana. Isso não era algo normal para ela. Mas, na semana passada, Mariane estava tossindo e espirrando. Ela se perguntou se deveria ligar para os pais de Mariane.

a) Para Paula, por que Mariane tinha faltado?
Porque Mariane estava doente.

b) Justifique a resposta anterior.
Porque na semana passada Mariane estava tossindo e espirrando.

c) O que Paula faz na escola?
Trabalha como professora.

d) Justifique a resposta anterior.
Porque na ultima frase da ideia de Professora.

2. Leia e responda:

De manhã, Carla notou imediatamente a nova mochila escolar de sua amiga Letícia. Era um tipo de mochila, mas não uma coisa rosa e infantil boba como a sua. Quando seu pai voltou do trabalho, ela lhe perguntou se poderia acompanhá-lo na sua ida ao centro da cidade para fazer compras. Sabia que havia muitas lojas bem ao lado do supermercado onde eles sempre faziam compras.

a) Qual a cor da mochila escolar de Carla?
Rosa e infantil.

b) Que tipo de mochila é a nova mochila de Letícia?
Uma mochila amadurecida.

c) De que cor é a bolsa que Carla quer adquirir?

De uma cor que não seja rosa e infantil.

d) Por que Carla deseja acompanhar seu pai ao centro da cidade?

Porque quer comprar uma nova bolsa.

e) A que tipo de loja Carla realmente deseja ir?

Uma papelaria.

3. Leia e responda:

A maioria dos habitantes de Gruta Verde nasceu lá. O lugar tinha quase tudo: uma mercearia, um restaurante, um campo de futebol, uma escola, um posto de saúde e algumas lojas. Mas não havia muitas oportunidades educacionais e de emprego. O número de habitantes diminuiu. Em uma tentativa de melhorar o desenvolvimento, a prefeitura da cidade entrou em contato com o centro de lazer.

a) Onde se compra leite em Gruta Verde?

Em um mercearia.

b) Que tipo de cidade é Gruta Verde?

Cidade pequena.

c) Porque a população de Gruta Verde diminuiu?

Porque não havia muitas oportunidades educacionais e de emprego.

4. Leia e responda:

O carro de Paula estava velho e ela desejava comprar um novo, mas precisava vender o seu ~~para~~ carro velho para pagar o novo. Um dia passando na frente de uma concessionária, viu um lindo carro prata do jeito que ela queria e resolveu comprá-lo. Passado um mês, Paula ainda não tinha conseguido vender o carro velho e estava endividada, foi então que ela percebeu que <u>tinha posto o carro na frente dos bois</u>.

Qual o significado da expressão em destaque:

a) tinha feito um bom negócio
b) tinha agido de forma cautelosa
c) tinha agido de forma desesperada quando não vendeu o carro velho primeiro
d) tinha agido certo por ter comprado o carro novo

APÊNDICE XVIII

Atividade 13 – Interpretação de texto (participante 2)

Atividade 13

Nome: ___ _____ **Data:** ___/____/___

1. Leia e responda:

Paula não via Mariane na escola fazia uma semana. Isso não era algo normal para ela. Mas, na semana passada, Mariane estava tossindo e espirrando. Ela se perguntou se deveria ligar para os pais de Mariane.

a) Para Paula, por que Mariane tinha faltado?
porque ela está tossindo e espirrando

b) Justifique a resposta anterior.
porque semana passada

c) O que Paula faz na escola?
estuda

d) Justifique a resposta anterior.
estuda com mariane

2. Leia e responda:

De manhã, Carla notou imediatamente a nova mochila escolar de sua amiga Letícia. Era um tipo de mochila, mas não uma coisa rosa e infantil boba como a sua. Quando seu pai voltou do trabalho, ela lhe perguntou se poderia acompanhá-lo na sua ida ao centro da cidade para fazer compras. Sabia que havia muitas lojas bem ao lado do supermercado onde eles sempre faziam compras.

a) Qual a cor da mochila escolar de Carla?
rosa

b) Que tipo de mochila é a nova mochila de Letícia?
bonita

c) De que cor é a bolsa que Carla quer adquirir?

não é cor de rosa

d) Por que Carla deseja acompanhar seu pai ao centro da cidade?

compra mochila

e) A que tipo de loja Carla realmente deseja ir?

papelaria

3. Leia e responda:

A maioria dos habitantes de Gruta Verde nasceu lá. O lugar tinha quase tudo: uma mercearia, um restaurante, um campo de futebol, uma escola, um posto de saúde e algumas lojas. Mas não havia muitas oportunidades educacionais e de emprego. O número de habitantes diminuiu. Em uma tentativa de melhorar o desenvolvimento, a prefeitura da cidade entrou em contato com o centro de lazer.

a) Onde se compra leite em Gruta Verde?

mercearia

b) Que tipo de cidade é Gruta Verde?

cidade pequena

c) Por que a população de Gruta Verde diminuiu?

porque não tem escola e trabalho

4. Leia e responda:

O carro de Paula estava velho e ela desejava comprar um novo, mas precisava vender o seu carro velho para pagar o novo. Um dia passando na frente de uma concessionária, viu um lindo carro prata do jeito que ela queria e resolveu comprá-lo. Passado um mês, Paula ainda não tinha conseguido vender o carro velho e estava endividada, foi então que ela percebeu que <u>tinha posto o carro na frente dos bois</u>.

Qual o significado da expressão em destaque:

a) tinha feito um bom negócio
b) tinha agido de forma cautelosa
c) tinha agido de forma desesperada quando não vendeu o carro velho primeiro
d) tinha agido certo por ter comprado o carro novo

APÊNDICE XIX

Teste estruturado na forma do Cloze tradicional (1ª aplicação – participante 1)

UMA VINGANÇA INFELIZ

Depois de pensar _muito_ Pedro desculpou-se com _seu_ irmão e pediu para _ seu pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _porto_ retrato foi colocado no quarto,

Santos, A. A. A. (2004). O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental. Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP.

APÊNDICE XX

Teste estruturado na forma do Cloze tradicional (1ª aplicação – participante 2)

UMA VINGANÇA INFELIZ

A mãe de Pedro __i__ brava com ele e o castigou. __u__ lhe disse que ao __d__ uma fotografia ele também __b__ destruindo uma lembrança. Explicou

Santos, A. A. A. (2004). O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental. Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP.

APÊNDICE XXI

Teste estruturado na forma do Cloze tradicional (2ª aplicação – participante 1)

UMA VINGANÇA INFELIZ

Depois de pensar bastante Pedro desculpou-se com seu irmão e pediu para o seu pai tirar um porta-retrato deles. Um bonito porta-retrato foi colocado no quarto,

Santos, A. A. A. (2004). O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental. Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP.

APÊNDICE XXII

Teste estruturado na forma do Cloze tradicional (2ª aplicação – participante 2)

UMA VINGANÇA INFELIZ

A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgou uma fotografia ele também ficou destruindo uma lembrança. Explicou

Santos, A. A. A. (2004). O Teste de Cloze na avaliação da competência em leitura no ensino fundamental. Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia – Universidade São Francisco. Itatiba – SP.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBILICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **"A compreensão de leitura e a teoria da mente em crianças com autismo"**

Autoria: **Larissa Karen da Costa Meyer**

Por ser verdadeiro assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:

_____

Pouso Alegre, _____ de _____ de _____.