

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

EMELY KELLY SILVA SANTOS OLIVEIRA

**ENGAJAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
EM ATIVIDADES DE UM PROGRAMA METATEXTUAL DE PRODUÇÃO DE
HISTÓRIAS**

MARÍLIA

2021

EMELY KELLY SILVA SANTOS OLIVEIRA

**ENGAJAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
EM ATIVIDADES DE UM PROGRAMA METATEXTUAL DE PRODUÇÃO DE
HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA

2021

O48e

Oliveira, Emely Kelly Silva Santos

Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias / Emely Kelly Silva Santos Oliveira. -- Marília, 2021

121 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Linguagem infantil. 4. Histórias infantis. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor (a).

Essa ficha não pode ser modificada

EMELY KELLY SILVA SANTOS OLIVEIRA

**ENGAJAMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
EM ATIVIDADES DE UM PROGRAMA METATEXTUAL DE PRODUÇÃO DE
HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP, Marília

2º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Aila Narene Dahwache Criado Rocha – UNESP, Marília

3º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Adriana Garcia Gonçalves – UFSCar, São Carlos

Marília, 04 de Março de 2021

*À minha família, Elias, Elissa e Enry
Por serem os melhores companheiros,
nessa jornada, que é a vida!*

*À todas as crianças com TEA,
Por inspirarem transformações.*

AGRADECIMENTOS

*“Considera as maravilhas
Daquele que é perfeito nos conhecimentos”.*

(Jó 37:14-16)

Ao *Mestre* dos mestres, fonte da verdadeira Educação, em quem estão a sabedoria e a força, por prover todas as coisas e pelo privilégio de viver e sonhar.

Aos meus pais, *Lourdes e Francisco*, por todo o cuidado e amor incondicional.

À *Lu*, (que por sorte é minha mãe) por toda a luta e dedicação às centenas de famílias e suas crianças com TEA. A você, todo o meu amor e admiração!

Ao meu esposo *Elias Daniel*, por tanto amor, paciência e companheirismo. Essa conquista é igualmente sua! Aos meus filhos, *Elissa e Enry*, por tão amavelmente suportarem minhas irriquietudes no decorrer deste trajeto e por serem as razões, de seguir sempre.

Ao meu irmão *Wally*, por ensinar grandes significados como, a respeito de viver com propósitos mais elevados e enxergar além das aparências. À minha cunhada *Roumaine*, que é como uma irmã e à minha sobrinha *Aysha*, por alegrar nossa vida.

À Prof.^a mestre e amiga, *Karen Soriano*, por todo o aprendizado e ajuda dedicada, agradeço por esse encontro tão importante na minha trajetória, você fez a total diferença.

À *Érica Navarro, Isadora Servilha e Juliana Crusco*, equipe da qual faço parte, que me acompanhou no desenvolvimento deste trabalho, por tanto aprendizado, compreensão e sincero incentivo.

À *Elaine Canelada, Eliana Canelada e Gisele Unglaub*, pela amizade e companhia, escuta e torcida, que sem dúvida, tornou essa caminhada muito mais feliz.

À doutora e amiga *Giza Sales*, por ser um exemplo de personalidade e por ter participado desta realização desde os momentos mais iniciais.

À *Tatiane Lopes*, por quem tenho grande estima e afeição, agradeço pela amizade presente, mesmo à quilômetros de distância.

À *Camila Boarini*, por poder compartilhar este processo e pela convivência valorosa ao longo deste período, que venham outros tantos.

À *Keli Guadagnino*, por toda a atenção e ajuda doada, apenas para tornar mais simples o caminho por ela antes percorrido.

À *Eveline Bonki*, por nos atender prontamente e por colaborar com uma análise cuidadosa, que permitiu a conclusão desta pesquisa.

À banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a *Aila Narene Dahwache Criado Rocha* e Prof.^a Dr.^a *Adriana Garcia Gonçalves*, por tão importantes contribuições, que com certeza, enriqueceram este estudo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – *CNPq*, pela concessão da bolsa e apoio financeiro.

Em especial, à Prof.^a Dr.^a *Jáima Pinheiro de Oliveira*, por me orientar com o rigor da ciência e a empatia de uma amiga. Você seguirá sendo uma grande inspiração profissional e humana!

Muito obrigada!

*O que me move é a busca dos
sujeitos simbólicos que mesmo com
o mundo aos pedaços, continuam
capazes de sonhar, de imaginar, de
desejar, de aprender, de amar.*

PADILHA (2007)

RESUMO

Considerando o quanto a produção de histórias infantis é importante para os desenvolvimentos social e acadêmico, esta pesquisa abordou o uso delas, a partir de um programa que tem como foco o apoio estruturado para essa produção. Foi conduzida uma investigação com crianças que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo objetivo foi: analisar os comportamentos indicadores de engajamento emitidos, durante o uso de um programa metatextual, sistematizar os suportes fornecidos por esse programa ao longo dessa atividade e relacionar esses comportamentos emitidos com o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido por elas em cada narrativa construída. Os participantes do estudo foram quatro crianças com diagnóstico de TEA, com idade de 9 anos, que frequentam, no contraturno escolar, uma instituição especializada no atendimento de crianças com esse diagnóstico, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados foram realizadas duas sessões individuais de aproximadamente 25 minutos, com um intervalo de no mínimo 2 semanas entre elas. Essas sessões foram conduzidas utilizando-se duas histórias de nível fácil do PRONARRAR, seguindo as instruções desse programa. O registro dessas sessões foi efetuado por meio de filmagens e para a análise de dados foram utilizados os instrumentos do programa e dois protocolos: a) Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR, analisados como indicadores de interesse pelo material e de engajamento na atividade; e b) Proposta de análise de funções comunicativas em crianças com deficiência (PAFCCD). Nos resultados foi possível identificar os comportamentos indicadores de engajamento: atenção sustentada, sequência das imagens, emissões correspondentes às figuras observadas, emissões de inferências, reconto com apoio e sem apoio e os suportes que ajudaram a manter esse engajamento. Como suportes do mediador, foi possível verificar os suportes gestual, físico e o apoio verbal. Como suportes específicos do programa, identificamos o *design* atrativo das figuras; a permanência delas no campo visual das crianças, durante toda a atividade; a presença de ações nas figuras e a apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução). Todas as crianças emitiram funções comunicativas esperadas para a atividade, porém, essa emissão foi satisfatória em relação a três participantes, pois uma das crianças emitiu muitas ecolalias e repetições. Concluímos que o uso de estratégias metatextuais favoreceu o engajamento na atividade proposta. Além disso, consideramos que essas estratégias foram capazes de promover a construção de narrativas das crianças que participaram do estudo. Com isso, inferimos que elas podem fornecer importantes implicações em relação ao processo inicial de escolarização dessas crianças. Sugere-se a continuidade de estudos que contemplem a construção e o desenvolvimento de narrativas, com foco para as inferências, considerando que investigações nessa direção podem ser promissoras com a população com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Linguagem Infantil. Histórias Infantis.

ABSTRACT

Considering how important the production of children's stories is for social and academic developments, this research approached their use, based on a program that focuses on structured support for this production. An investigation was conducted with children who have a diagnosis of Autistic Spectrum Disorder (ASD), whose objective was: to analyze the behavioral indicators of engagement emitted, during the use of a metatextual program, to systematize the supports provided by that program throughout this activity and relate these emitted behaviors to the children's communicative profile and the performance obtained by them in each constructed narrative. The study participants were four children diagnosed with ASD, aged 9 years, who attend, at school hours, an institution specialized in caring for children with this diagnosis, located in a city in the interior of the state of São Paulo. For data collection, two individual sessions of approximately 25 minutes were performed, with an interval of at least 2 weeks between them. These sessions were conducted using two easy-level stories from PRONARRAR, following the instructions of that program. The recording of these sessions was made through filming and for data analysis, the program instruments and two protocols were used: a) Protocol for observing behaviors emitted by children during the use of PRONARRAR, analyzed as indicators of interest in the material and engagement in the activity; and b) Proposal for the analysis of communicative functions in children with disabilities (PAFCCD). In the results, it was possible to identify the behaviors that indicate engagement: such as sustained attention, sequence of images, emissions corresponding to the observed figures, emissions of inferences and retelling with and without support, in addition to the supports that helped to maintain this engagement. As support of the mediator, it was possible to verify the gestural, physical and verbal support. As specific supports of the program, we identified the attractive design of the figures; their permanence in the children's visual field, throughout the activity; the presence of actions in the figures and the presentation of parts of the story divided into four figures that indicate their elements (scenario, theme, plot and resolution). All children emitted communicative functions expected for the activity, however, this emission was satisfactory in relation to three participants, since one of the children emitted many echolalia and repetitions. We conclude that the use of metatextual strategies favored the engagement in the proposed activity. In addition, we believe that these strategies were able to promote the construction of narratives by the children who participated in the study. With that, we infer that they can provide important implications in relation to the initial schooling process of these children. It is suggested to continue studies that contemplate the construction and development of narratives, focusing on inferences, considering that investigations in this direction can be promising with the population with ASD.

Keywords: Special Education. Autistic Spectrum Disorder. Children's language. Children's stories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de uma parte de histórias do PRONARRAR.....	41
Figura 2 – História 1 – “A Lição de Totó”	46
Figura 3 – História 2 – “O Susto dos Canários”	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais características dos participantes da pesquisa.....	40
Quadro 2 – Protocolo para pontuação das histórias produzidas.....	51
Quadro 3 – Descrição e pontuação estabelecida para cada categoria de história....	51
Quadro 4 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Pedro.....	53
Quadro 5 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Marcos.....	55
Quadro 6 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Vitor.....	58
Quadro 7 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Clara.....	61
Quadro 8 – Meios comunicativos mais utilizados por Pedro.....	69
Quadro 9 – Funções comunicativas mais utilizadas por Pedro durante o uso da História 1.....	70
Quadro 10 – Funções comunicativas mais utilizadas por Pedro durante o uso da História 2.....	70
Quadro 11 – Meios comunicativos mais utilizados por Marcos.....	72
Quadro 12 – Funções comunicativas mais utilizadas por Marcos durante o uso da História 1.....	73
Quadro 13 – Funções comunicativas mais utilizadas por Marcos durante o uso da História 2.....	73
Quadro 14 – Meios comunicativos mais utilizados por Vitor.....	76
Quadro 15 – Funções comunicativas mais utilizadas por Vitor durante o uso da História 1.....	76
Quadro 16 – Funções comunicativas mais utilizadas por Vitor durante o uso da História 2.....	77
Quadro 17 – Meios comunicativos mais utilizados por Clara.....	79
Quadro 18 – Funções comunicativas mais utilizadas por Clara durante o uso da História 1.....	80
Quadro 19 – Funções comunicativas mais utilizadas por Clara durante o uso da História 2.....	80

Quadro 20 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por Pedro.....	81
Quadro 21 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por Marcos.....	84
Quadro 22 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por Vitor.....	87
Quadro 23 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por Clara.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material.....	64
Tabela 2 – Desempenho nas histórias produzidas com base nos protocolos e classificação e categorias do programa PRONARRAR.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAF	Autismo de Alto Funcionamento
ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ADL	Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem
AEDL	Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Autismo Infantil
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPS	<i>Children's Playfulness Scale</i>
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa Deficiência
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EDCGA	Escala de Desenvolvimento Comportamental de Gesell e Amatruda
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências <i>handicapped Children</i>
IMP	Intervenção Mediada por Pares
ITPA	Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas
LC	Leitura Compartilhada
LD	Leitura Dialógica
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAFCCD	Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com
PAP	Programa de Aprimoramento Profissional
PCS	<i>Picture Communication Symbols</i>
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PETI	Plano de Ensino Terapêutico Individual
PIPPS	<i>Penn Interactive Peer Play Scale</i>
PROC	Protocolo de Observação Comportamental
RECALL	<i>Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning</i>
SA	Síndrome de Asperger
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TEACCH *Treatment and Education of Autistic and related Communication –*
TGD Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESP Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	18
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
Aspectos atuais sobre o TEA	22
1.2 Linguagem e desenvolvimento de narrativas em crianças com TEA.....	24
1.3 Narrativas, compreensão leitora e o processo de escolarização inicial de crianças com TEA	27
1.4 Engajamento em atividades e aspectos de avaliação da linguagem em crianças com TEA	33
2 OBJETIVOS.....	37
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 Caracterização do estudo e aspectos éticos	38
3.2 O local de coleta de dados	38
3.3 Participantes e critérios de seleção	39
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	40
3.4.1 PRONARRAR.....	40
3.4.2 Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material e engajamento na atividade.....	41
3.4.3 Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD)	44
3.5 Procedimentos de coleta de dados.....	45
3.6 Procedimentos de análise de dados.....	48
3.6.1 Análise de engajamento das crianças na atividade proposta e os suportes do PRONARRAR	48
3.6.2 Relações entre os <i>comportamentos emitidos, o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido em cada narrativa</i>	49
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1 Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento:	52
4.2 Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta e o desempenho apresentado pelas crianças.....	68

4.2.1. Descrição detalhada de cada participante	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Classificação atual das histórias do PRONARRAR	112
APÊNDICE B – Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material e engajamento na atividade	113

APRESENTAÇÃO

Com o propósito de contribuir para os estudos científicos no campo das habilidades de comunicação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrevo brevemente minha trajetória acadêmica e profissional no presente estudo. Esta pesquisa traz um encanto pessoal que tenho a respeito da possibilidade do uso de apoios e atuação interdisciplinar no processo de escolarização de estudantes com TEA.

Em 2005 concluí a graduação em Fonoaudiologia e durante este período em estágios supervisionados na clínica escola, iniciei a experiência no atendimento e acompanhamento de crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse momento, pude acompanhar de perto, as barreiras e os desafios enfrentados por estes sujeitos no contexto escolar. A partir desta experiência inicial, decidi me dedicar ao atendimento e acompanhamento de crianças com TEA, especialmente na atuação com os prejuízos que envolvem a linguagem e a comunicação destes sujeitos, experiência esta, pela qual desenvolvi intenso interesse e dedicação profissional nos últimos anos.

Tendo em vista a importância da atuação interdisciplinar no contexto da Inclusão Escolar, em 2017 ingressei no Programa de Aprimoramento Profissional (PAP) na área da Fonoaudiologia e Especialização em Reabilitação e Tecnologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Neste momento, tive a oportunidade de conhecer o programa PRONARRAR, desenvolvido pela Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, e que indicara para mim, uma possibilidade de desenvolver e ampliar as habilidades narrativas de crianças com marcantes prejuízos na linguagem e na comunicação, como é observado no TEA.

Este programa que já estava sendo testado em diferentes populações há algum tempo, apresentou em estudos produzidos, resultados satisfatórios no desenvolvimento desta importante habilidade. Foi então que indaguei se, devido às especificidades do TEA, esses sujeitos não poderiam se beneficiar de um suporte metatextual como o sugerido pelo PRONARRAR.

A ampliação deste pensamento deu origem a esta dissertação e trouxe a possibilidade e o privilégio de percorrer o caminho da pesquisa científica rumo à busca do conhecimento, com o determinado desígnio de colaborar para o desenvolvimento de estudos futuros.

INTRODUÇÃO

Considerando o quanto a produção de histórias infantis é importante para os desenvolvimentos social e acadêmico, esta pesquisa abordou o uso delas, a partir de um programa que tem como foco o apoio estruturado para essa produção. Nesse estudo foi conduzida uma investigação com crianças que possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, enfatizando também o engajamento dessas crianças na atividade proposta.

A estrutura de histórias adotada nessa pesquisa tem como base um programa que utiliza estratégias metatextuais para facilitar essa produção, seja na modalidade oral, escrita ou simbólica². Esse programa (OLIVEIRA, 2019), denominado PRONARRAR, tem como objetivo central melhorar a estrutura dessa produção. O conhecimento metatextual abordado nele, pode ser definido como uma habilidade de entender as propriedades do texto, analisadas a partir de um monitoramento intencional, no qual o sujeito focaliza a sua atenção nos elementos que o compõem. Esta análise deve ocorrer de maneira deliberada para que seja considerada uma habilidade metalinguística e este conceito pode ser relacionado a qualquer tipo de texto (GOMBERT, 1992; 2013).

De maneira geral, o PRONARRAR possui como procedimento a solicitação de uma sequência de quatro gravuras temáticas disponibilizadas, de maneira aleatória, ao sujeito. Posteriormente, solicita-se a ele a descrição oral dessa história, a partir de cada um de seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) representados, em cada uma dessas gravuras. Após a descrição de cada gravura, a história é finalizada com instruções específicas para correções, bem como, complementações. Essa produção pode ser feita de maneira oral, escrita e/ou simbólica, conforme citado anteriormente.

Esse programa tem sido testado em diferentes populações e tem demonstrado eficácia no aperfeiçoamento da estrutura de narrativas orais e escritas e o apoio de imagens com características específicas tem sido apontado como um importante

¹ Utilizaremos nessa pesquisa a definição Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA, 2014). Contudo, em citações de outros estudos será mantido o termo diagnóstico utilizado pelo(s) autor(es).

² Termo utilizado aqui para designar as produções com o uso de símbolos, tais como os padronizados e utilizados em sistemas de comunicação alternativa, por exemplo, no PCS (*Picture Communication Symbols*).

diferencial (MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA et al., 2016; SORIANO, 2017; ZABOROSKI, 2014).

Recentemente, Oliveira e Oliveira (2017) testaram as possibilidades de uso do programa PRONARRAR em crianças com TEA, considerando os prejuízos significativos em relação à comunicação e ao desenvolvimento da linguagem presentes nesse diagnóstico. Este estudo preliminar buscou descrever o desempenho de uma criança com TEA em produções escritas no contexto de aplicação do PRONARRAR e os resultados mostraram que as estratégias do programa favoreceram a produção textual das histórias escritas pelo participante e indicou um foco de análise para aspectos linguísticos contextuais, diferentemente dos resultados obtidos em estudos anteriores realizados com outras populações.

Especificamente sobre a temática de produção de narrativas em crianças com TEA, Gillan *et al.* (2015) realizaram um estudo para determinar se um programa de intervenção resultaria em ganhos positivos, uma vez que tal produção tem sido associada às competências na socialização (MCCABE; MARSHALL, 2006), na memória de trabalho (DUINMEIJER; DE JONG; SCHEPER, 2012), e nas habilidades acadêmicas (WELLMAN *et al.*, 2011).

Esta pesquisa apontou que crianças com esse diagnóstico, frequentemente, experimentam dificuldades em entender e produzir narrativas que se estendem em sua adolescência e idade adulta. Além disso, essas dificuldades parecem estar diretamente ligadas às características centrais do TEA como: falha no planejamento, dificuldade em usar e integrar informações de várias fontes, um foco excessivo em detalhes e uso limitado da linguagem para codificar objetivos e motivações (GILLAN *et al.*, 2015).

Considerando as recentes taxas de prevalência do TEA e suas especificidades, estes sujeitos precisam de atenção especializada, uma vez que as manifestações podem ser obstáculos e impedimentos na comunicação e no processo de escolarização deles. As especificidades que permeiam o TEA e as alterações comportamentais, comunicativas e interacionais manifestadas, têm sido cada vez mais um desafio, especialmente no ambiente escolar e que levam ao desenvolvimento de necessidades educacionais especiais, principalmente relacionadas ao currículo (NEVES *et al.*, 2014).

No contexto do processo de escolarização de alunos com TEA o uso de apoios interdisciplinares tem sido um importante recurso. Aqui, estamos chamando de apoios

interdisciplinares os suportes fornecidos no processo de escolarização como: as adaptações, o uso de recursos tecnológicos e as estratégias colaborativas, amplamente divulgadas no campo da Educação Especial.

O presente estudo buscou abordar um desses suportes que possibilita ao estudante com TEA, produzir histórias a partir de estratégias metatextuais como as que são encontradas no programa PRONARRAR. Adiante, na fundamentação teórica, serão enfatizados alguns estudos que fornecem base para esse apoio.

De um modo geral, reiteramos que a literatura especializada aponta que as crianças com TEA apresentam como características principais: déficits de interação social e comunicação, bem como comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Diante dessas características, tivemos como hipótese que a estrutura metatextual, como a que é sugerida pelo programa PRONARRAR, pode auxiliar tanto no engajamento da criança nessa atividade, quanto na emergência e no desenvolvimento de narrativas.

Dessa forma, este estudo pretendeu responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais os suportes presentes na estrutura do PRONARRAR favorecem o engajamento de crianças com TEA, durante a produção de histórias? Quais relações podem ser estabelecidas entre o perfil comunicativo dessas crianças e o engajamento delas durante o uso desse programa?

A partir disso, tivemos como objetivo geral analisar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual que possui apoio estruturado para a produção de narrativas e sistematizar os suportes fornecidos por esse programa ao longo dessa atividade. De modo específico, tivemos como objetivo relacionar esses comportamentos emitidos com o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido por elas em cada narrativa construída.

Não poderíamos deixar de mencionar que, assim como aconteceu com inúmeras pesquisas ao longo de 2020, durante o desenvolvimento do presente estudo houve a interrupção de uma sequência de atividades de coleta devido ao início da pandemia do novo coronavírus e a interrupção de atividades presenciais nas escolas e outras instituições. O fato de ter iniciado a coleta nessa modalidade (presencial) impediu também a possibilidade de repensá-la em modo remoto, tendo em vista vários fatores. O principal deles ligado à interrupção das atividades educacionais e institucionais com essas crianças.

Em razão desta excepcionalidade, a Educação e outros setores, de um modo geral, passaram por um período de desafios de adaptações para alcançar possibilidades e qualidade no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Refletindo sobre essa problemática, Abreu (2020) descreveu que muitos destes alunos têm se deparado com uma série de dificuldades pois, dependem do apoio e da parceria da família para realizar as atividades educativas propostas pelos professores e estas dificuldades tornam-se ainda maiores quando o acesso aos suportes tecnológicos como equipamentos eletrônicos e internet, é reduzido. A interrupção dos atendimentos referentes aos tratamentos de saúde e acompanhamentos especializados também foi considerada como fator de risco para alterar o aproveitamento educacional. Junte-se a isso as especificidades comunicativas e de interação relacionadas ao perfil da maioria dessas crianças.

Dessa forma, têm-se que, para alunos com TEA a atual situação tem ocasionado modificações significativas no cotidiano destes sujeitos e, conseqüentemente, alterações emocionais e comportamentais advindas das mudanças na rotina, isolamento e distanciamento social. Por isso, é necessário que pais, terapeutas e pesquisadores possam unificar esforços para estabelecer rapidamente novas rotinas funcionais para este grupo (RAMÍREZ; DÍAZ-REYES; NARZISI, 2020). Foi neste contexto que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Quanto à organização dessa dissertação, optou-se por destacar apenas as suas seções principais, a saber: na Seção 1, foi apresentada a fundamentação teórica e uma revisão de literatura, com foco para os aspectos atuais sobre o TEA. Além disso, foi apresentada também uma revisão de literatura voltada para tópicos referentes à linguagem, perfil comunicativo e o desenvolvimento de narrativas destes sujeitos. Na Seção 2, separadamente, foram destacados os objetivos do presente estudo. Na Seção 3 foram apresentados os aspectos metodológicos, com atenção especial à descrição mais detalhada dos participantes, em razão dessas informações fornecerem subsídios para as relações, quanto ao desempenho nas atividades propostas. Na Seção 4 foram apresentados os resultados e a discussão, obtidos a partir da pontuação dos protocolos utilizados nesta pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão teórica foi desenvolvida primeiramente a respeito dos aspectos atuais sobre o TEA e, posteriormente, foram abordadas informações referentes à linguagem, desenvolvimento de narrativas de crianças com TEA e engajamento.

Aspectos atuais sobre o TEA

O TEA envolve um conjunto de condições marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. É diagnosticado na presença de déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos, acompanhado por comportamentos excessivamente repetitivos e interesses restritos. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* – Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais (DSM-5), no qual é definido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). A utilização do termo espectro foi procedida devido a uma heterogeneidade das manifestações e à gravidade dos sintomas, proposto pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014).

A diversidade de manifestações apresentadas por estes indivíduos é um dos fatores que pode ter determinado tal mudança. Segundo o DSM-5 o TEA engloba transtornos antes conhecidos no DSM-IV, por Autismo infantil (AI), Autismo de Alto Funcionamento (AAF), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) e Síndrome de Asperger (SA) que apresentavam variações de leve ou de alto funcionamento a grave ou de baixo funcionamento em sua classificação (APA, 2000).

Atualmente, passa-se a utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) como categoria diagnóstica e definição mais atualizada para o transtorno e pode ser definido em termos de duas categorias: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e padrão de comportamento repetitivo e restrito. Além disso, fornece um algoritmo para quantos sintomas em cada domínio comportamental são necessários para um diagnóstico, requer a especificação dos níveis de gravidade e usa

especificadores para descrever comorbidades, como a linguagem e deficiências intelectuais (APA, 2014).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, o CID-11, os vários diagnósticos envolvendo o TEA, como a Síndrome de Asperger e o Autismo Infantil, foram unificados no grupo do TEA, que seguiu a mesma alteração, ocorrida no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5). O CID-11 passou a incluir todos os diagnósticos que englobavam os Transtornos Globais do desenvolvimento TGD – sob o código F84 para TEA – sob o código 6A02, as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual e estará em vigor a partir de 2022 (OMS, 2018).

Os prejuízos sociocomunicativos incluem dificuldades em estabelecer contato visual, compreender expressões faciais, figuras de linguagem e linguagem corporal (GOERGEN, 2013; NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013; ORRÚ, 2012), com alguns sem desenvolver a fala (BOARATI; PANTANO; SCIVOLETO, 2016), embora possam ser amenizados com intervenções direcionadas.

Segundo Bordini e Bruni (2014), a causa do TEA é complexa, depende de diversos fatores e devido a esse amplo espectro, o diagnóstico do transtorno não é tão simples. Ele é clínico e interdisciplinar, feito por um médico com auxílio de profissionais da saúde, relatos dos pais, da escola e da observação da criança. Estudos apontam que cerca de 90% dos casos podem estar relacionados com fatores genéticos (BORDINI; BRUNI, 2014) e uma hereditariedade poligenética complexa em sua maioria (PILAR; LEVY, 2012).

Dados epidemiológicos mundiais estimam que uma a cada 88 crianças apresenta o TEA, com maior prevalência em meninos (GOMES *et al.*, 2015). No Brasil, estudo conduzido por Paula *et al.* (2011) indicou que o TEA acomete cerca de 600 mil pessoas no país. Nesse panorama, é reconhecida a existência de um número significativo de crianças com esse diagnóstico, o que de fato tem aumentado de forma expressiva nos últimos anos.

Com base nestes dados estatísticos, conseqüentemente tem sido observado um maior número de alunos com esse diagnóstico matriculados em escolas regulares, que se veem obrigadas a atender às necessidades específicas desse grupo, com a necessidade de planejar intervenções e serviços de apoio apropriados para o

desenvolvimento e acesso ao aprendizado por parte destes estudantes no processo de escolarização.

Nos últimos anos no Brasil, apesar das dificuldades, houve um avanço significativo em relação às políticas públicas ao oportunizar e pensar as especificidades da escolarização de sujeitos com TEA. Em 2012 foi sancionada no país a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como “Lei Berenice Piana”, que assegura a estes sujeitos os direitos garantidos por lei às pessoas com deficiência e assevera também o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Esta lei, assegura o direito à matrícula no ensino comum e afirma que deve ser garantido ao aluno com TEA o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno, além de um profissional de apoio, disponibilizado pelo sistema de Ensino sempre que identificada a necessidade de acompanhamento em atividades no ambiente escolar (BRASIL, 2012).

Apesar deste fortalecimento, os alunos com TEA ainda enfrentam muitos desafios no processo de escolarização devido aos marcantes prejuízos nas habilidades sociocomunicativas e acadêmicas. As pesquisas mais recentes indicam que entre os indivíduos com TEA, as dificuldades sociais e as interações persistem ao longo da vida (MACKAY; KNOTT; DUNLOP, 2007; WEHMAN *et al.*, 2014) e tendem a aumentar com a idade sem a presença de intervenção efetiva (HOWLIN *et al.*, 2004).

Por esta razão é que a escolarização e alfabetização destes alunos demandam o uso de suportes interdisciplinares como uma importante alternativa e, o presente estudo pretende abordar um desses suportes, que são as estratégias metatextuais. Refere-se a um programa voltado à produção de histórias, cujo objetivo é aprimorar a estrutura dessa produção, seja ela oral ou escrita (OLIVEIRA; BRAGA, 2012) e, mais recentemente, as adaptações desse suporte têm permitido e seu uso com sujeitos que não falam ou que possuem necessidades complexas de comunicação (OLIVEIRA, 2019).

1.2 Linguagem e desenvolvimento de narrativas em crianças com TEA

As alterações na dimensão sociocomunicativa no TEA são encontradas na reciprocidade socioemocional, em comportamentos comunicativos verbais e não

verbais e no estabelecimento e manutenção de relacionamentos. Já a presença de comportamentos repetitivos e restritos pode se manifestar através de estereotípias e repetições nos movimentos motores, no uso de objetos e na fala, além de interesses restritos, adesão excessiva e rígida a rotinas e hipo ou hipersensibilidade a *inputs* sensoriais (APA, 2014).

Algumas pesquisas têm demonstrado que déficits na comunicação de crianças com TEA apresentam-se geralmente antes dos dois primeiros anos de vida (LANDA, 2007; RAPIN; DUNN, 2003), sendo que a ausência das primeiras palavras e frases é um dos principais motivos de preocupação dos pais de crianças com o transtorno. Em função disso, a linguagem é um campo investigativo bastante importante no que concerne ao TEA. Estima-se, por exemplo, que entre 25% e 50% destes indivíduos não adquiram linguagem funcional ao longo da vida (KLINGER; DAWSON; RENNER, 2002). Entretanto, ainda há aspectos referentes ao desenvolvimento linguístico destas crianças que são pouco compreendidos, como é o caso da habilidade narrativa.

Campelo *et al.* (2009) descreveram que o conceito de TEA envolve discussões que estão ligadas às diversas formas de pensamento, associadas à compreensão das alterações de relacionamento, afetividade ou comportamento. Contudo, independentemente de qualquer abordagem conceitual, hipótese etiológica ou critério de diagnóstico, a linguagem sempre representa um aspecto fundamental desse quadro. Diversas pesquisas associam as alterações na linguagem às causas do TEA, quer seja como elemento desencadeador, quer como um aspecto afetado pelas mesmas desordens que o causam. Além disso, a linguagem também está ligada ao prognóstico desse transtorno (CAMPELO *et al.*, 2009).

Neste estudo, Campelo *et al.* (2009) afirmaram que as maiores dificuldades de linguagem enfrentadas por crianças com TEA são relacionadas aos aspectos pragmáticos e à estruturação de narrativas. Limitações de compreensão sobre como as pessoas usam a linguagem para obter algo e na interpretação de narrativas, impedem estes sujeitos de compreender, enunciar e manter uma conversação. A teoria pragmática envolve os aspectos funcionais da linguagem, investigando as reações ou os efeitos de uma determinada emissão no ambiente ou no interlocutor, levando-se em conta tanto a linguagem verbal como não-verbal, os aspectos sociais e ambientais, ou seja, a relação entre a linguagem e o contexto (CARDOSO; FERNANDES, 2004; HAGE, 2001).

Nesse contexto, as narrativas orais são consideradas muito importantes para o desenvolvimento social e acadêmico, e aí está a evidência de que crianças com TEA e comprometimento grave da linguagem estariam em risco para o desenvolvimento relacionado à produção de narrativas, tanto orais, escritas, quanto simbólicas.

A maioria das pesquisas existentes no campo de histórias infantis, concentraram-se em crianças com comprometimentos linguísticos leves e, atualmente, há pesquisas limitadas referentes ao ensino de habilidades narrativas para crianças com TEA. Conseqüentemente, poucas orientações são fornecidas sobre a forma e a intensidade da intervenção com crianças que tenham esse diagnóstico associado a graves comprometimentos de linguagem (FAVOT; MARK; STEPHENSON, 2019).

De acordo com Adornetti *et al.* (2020), evidências crescentes sugerem que os indivíduos com TEA têm dificuldade em processos linguísticos de nível superior, como a produção narrativa e a compreensão. A narrativa pode ser definida como um tipo de discurso envolvendo a relação de uma sequência de eventos (STIRLING *et al.*, 2014). Mais especificamente, uma narrativa é caracterizada por uma sequência temporal de eventos que se desdobra em direção a um resultado, ou seja, o final (KERMODE, 1967; STEIN; GLENN, 1979). Esses eventos são causalmente conectados (TRABASSO; SUH; PAYTON, 1995) e dirigidos pelos objetivos e motivações de um ou mais agentes (BRUNER, 1997).

Como consequência, o processamento narrativo aparece como uma habilidade cognitiva multifacetada que se baseia em um complexo conjunto de habilidades e requer a integração de informações em nível global, uma vez que os eventos constituintes de uma história devem ser integrados de forma coerente em uma sequência de ordem superior e estabelecendo ligações causais e temporais entre eles (FERRETTI *et al.*, 2018; GRAESSER; SINGER; TRABASSO, 1994).

Nesse sentido, Adornetti *et al.* (2020) objetivaram investigar a compreensão de narrativas visuais em um grupo de crianças com TEA e um grupo controle de crianças com o desenvolvimento típico. A compreensão de narrativas visuais foi avaliada pela administração de uma tarefa que exigia que os participantes organizassem as imagens a fim de construir uma história coerente de acordo com um determinado título. Os dois grupos também receberam tarefas destinadas a avaliação de uma série de habilidades cognitivas como teoria da mente, coerência central e a capacidade das crianças de projetarem o pensamento em episódios futuros, que são frequentemente

prejudicadas em indivíduos com o TEA e provavelmente envolvidos no déficit narrativo afetando esta população clínica.

Os resultados deste estudo revelaram que os participantes com TEA obtiveram pontuações significativamente mais baixas em comparação ao grupo de crianças com o desenvolvimento típico em tarefas de avaliação da narrativa visual, compreensão e habilidades de pensamento em episódios futuros. Este resultado fornece mais evidências sobre a deficiência da compreensão narrativa no TEA e sugere que as dificuldades no processamento narrativo que afetam estes indivíduos se estendem a outros sistemas expressivos além da linguagem verbal (ADORNETTI *et al.*, 2020).

Diante disso, é possível inferir que as dificuldades de comunicação, incluindo problemas com narrativas, estão presentes, essencialmente, em todos os indivíduos com TEA (EIGSTI *et al.*, 2011). As narrativas destas crianças são geralmente mais curtas, menos descritivas e menos complexas gramaticalmente do que aquelas produzidas por crianças com desenvolvimento típico (KING; DOCKRELL; STUART, 2013; TAGER-FLUSBERG, 1995). Podem produzir narrativas com estrutura de história prejudicada, menos verbos de estado mental cognitivo, menos explicações causais (BANNEY; HARPER-HILL; ARNOTT, 2015; BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1986) e informações mais irrelevantes (TAGER-FLUSBERG, 1995).

No contexto da produção de narrativas e alfabetização, diversos pesquisadores têm argumentado convincentemente que as crianças adquirem certas habilidades de linguagem oral nos anos pré-escolares, incluindo habilidades narrativas, que é uma base importante de alfabetização emergente e sucesso escolar de longo prazo (GRIFFIN *et al.*, 2004; LYNCH *et al.*, 2008; REESE *et al.*, 2010).

Nesse sentido, estes aspectos descritos reforçam a relação entre um desempenho satisfatório em narrativas e, igualmente, um satisfatório desempenho acadêmico, haja vista a interferência das narrativas na compreensão leitora e produção escrita, conforme veremos um pouco mais, em estudos descritos, a seguir.

1.3 Narrativas, compreensão leitora e o processo de escolarização inicial de crianças com TEA

Van Kraayenoord e Paris (1996) desenvolveram uma atividade com a produção de histórias de um livro ilustrado para avaliar as habilidades de construção de crianças

independente das habilidades de decodificação e cuja tarefa exigia processos ativos de compreender as relações entre uma série de imagens e compor oralmente uma história que conecta o significado entre os eventos.

Os autores sugeriram que as atividades como a construção de histórias, são avaliações valiosas dos processos que complementam avaliações de habilidades emergentes de alfabetização e as crianças que participaram responderam bem à construção da história de um livro ilustrado e foram envolvidas durante todo o processo (VAN KRAAYENOORD; PARIS, 1996).

Os pesquisadores discutiram a ideia de que livros ou figuras devem ser selecionados de uma forma que permita que a criança traga o que sabe para a história, compreenda personagens e suas ações, possa inferir emoções do comportamento representado, use a configuração para aumentar ainda mais a compreensão da história, para usar a sequência e enredo bem definidos para que os relacionamentos entre os objetos e os personagens possam ser descritos, para permitir a realização de inferências, desenvolver expectativas, buscar confirmação delas e incentivar a expressão do tema ou mensagem do livro (VAN KRAAYENOORD; PARIS, 1996). A capacidade de realizar inferências é um problema comum em indivíduos com TEA e isso pode ser explicado por uma dificuldade de relacionar as experiências vivenciadas com a construção de uma história.

Segundo Nunes e Walter (2016), ao compreendermos a aquisição da linguagem escrita como um *continuum* do desenvolvimento da linguagem oral é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciem prejuízos na compreensão leitora. Ademais, esses indivíduos teriam mais dificuldades em compreender a relação grafema-fonema, impactando a compreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, da leitura.

Neste estudo, Nunes e Walter (2016) indicaram que crianças com TEA tendem a apresentar déficits na integração das informações para apreender sentidos, ou seja, elas têm dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade em fazer inferências intra ou extratextuais (KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008; WHALON; DELANO; HANLINE, 2013). Em textos narrativos, a ineficiência em discernir os pensamentos e sentimentos de personagens de uma história pode, em parte, explicar o fraco desempenho na compreensão e as dificuldades em estabelecer relações anafóricas, comprometendo

a compreensão textual mostram-se, muitas vezes, incapazes de fazer inferências sobre o comportamento de personagens em livros (WHALON; DELANO; HANLINE, 2013).

Ainda sobre a compreensão leitora, Nunes e Walter (2016) descrevem três fundamentos teóricos propostos pela comunidade científica para explicar as especificidades e os desafios que indivíduos com TEA apresentam na compreensão da leitura: a) a Teoria da Coerência Central; b) a Teoria da Disfunção Executiva; e c) a Teoria da Mente (NGUYEN *et al.*, 2015).

A capacidade de unir detalhes em um só conceito ou Coerência Central, é uma habilidade considerada falha em pessoas com TEA, uma vez que evidenciam um estilo de processamento de informações focado em minúcias, depreciando a capacidade de compreensão global de fenômenos. Estes sujeitos demonstram prejuízos na compreensão da leitura por apresentar problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto, assim como compreender as suas ideias centrais. Em outras palavras, não são capazes de desenvolver, de forma espontânea, habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual (NGUYEN *et al.*, 2015).

Essa população apresenta dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos. Esse déficit tipicamente impacta a compreensão leitora, por interferir nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações (ex.: sequenciar os eventos em uma história), planejar (ex.: integrar informações de múltiplas fontes, incluindo conhecimento prévio) e monitorar a compreensão leitora (ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas) que pode ser denominada como a Teoria da Disfunção Executiva (NGUYEN *et al.*, 2015).

A dificuldade em compreender a perspectiva alheia pode ser reconhecida como Teoria da Mente Deficitária. Essa atipicidade impossibilita o sujeito com TEA de compreender que os seus pensamentos diferem dos pensamentos e intenções de outras pessoas. Os prejuízos na compreensão leitora se manifestam devido aos déficits particularmente na identificação de estados mentais dos personagens e dificuldades em fazer predições/inferências sobre as suas ações (EL ZEIN *et al.*, 2014).

Em contrapartida, alguns pesquisadores tem relatado uma capacidade aprimorada em visualização de imagens e no uso de recursos visuais como forma de favorecer a compreensão leitora de alunos com TEA no processo de escolarização,

conforme foi descrito no estudo de Stringfield, Luscre e Gast (2011) que avaliaram o uso de mapa de histórias na compreensão leitora de alunos com TEA e de forma específica, o recurso foi delineado para auxiliar na identificação dos eventos importantes de uma história, assim como nas relações de causalidade descritas no texto.

Foram considerados os elementos literais das narrativas, como o ambiente (lugar e tempo), os personagens e o começo, meio e fim da história, sem considerar os elementos mais complexos, como a trama, o enredo e a resolução dos conflitos encontrados. Os resultados indicaram aumento na frequência de respostas corretas após o uso do organizador gráfico e que as possíveis dificuldades na memória de trabalho dos educandos foram minimizadas. Esses efeitos positivos foram alcançados rapidamente e mantidos ao longo de todo o estudo (STRINGFIELD; LUSCRE; GAST, 2011).

Recentemente Walter e Nunes (2020) desenvolveram um estudo com o objetivo de avaliar a eficácia de uma adaptação do programa de intervenção leitora, denominado *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* (RECALL), baseado em evidências, esse programa incorpora práticas interventivas a um modelo de Leitura Dialógica (LD). Neste estudo, uma mãe foi capacitada a aplicar estratégias do programa, durante rotinas de leitura com o seu filho diagnosticado com TEA. Os autores concluíram que os resultados evidenciaram a incorporação parcial das estratégias no repertório de comportamento da mãe e aumento na frequência de ocorrência de turnos comunicativos e melhorias nos níveis de compreensão leitora da criança (WALTER; NUNES, 2020).

Nesta pesquisa, Walter e Nunes (2020) descreveram que o Modelo Simples de Leitura (GOUGH; TUNMER, 1986), preconiza que a compreensão leitora é ancorada em duas habilidades fundamentais, a de decodificar palavras escritas e a de compreender a linguagem oral. A relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desempenho de leitura revelam a prevalência de déficits na compreensão leitora de populações com distúrbios de linguagem (DAVIDSON; KAUSHSKANSKAYA; ELLIS WEISMER, 2018; LUCAS; NORBURY, 2015), assim como aquelas que possuem o TEA e que não desenvolvem ou não compreendem a linguagem oral para fins comunicativos (NATION *et al.*, 2006).

A literatura registra, ainda, prejuízos nas habilidades fonológicas e semânticas desses indivíduos (AMBRIDGE; BANNARD; JACKSON, 2015; EIGSTI *et al.*, 2011)

associados às dificuldades em atribuir significado ao contexto com redução da capacidade de aprender novas palavras, que esses indivíduos possuem (WRIGHT; PRING; EBBELS, 2018). A compreensão leitora é afetada pela dificuldade de integrar informações textuais, assim como de fazer inferências (GANZ; FLORES, 2009), interferindo, de forma direta, na capacidade de produzir e compreender narrativas orais e escritas (WALTER; NUNES, 2020).

A Leitura Compartilhada (LC) tem sido utilizada como uma estratégia interventiva no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e da leitura de crianças com deficiência (KADERAVEK; PENTIMONTI; JUSTICE, 2014). A LD é uma modalidade de LC (WHITEHURST *et al.*, 1988) e pode ser um protocolo de ensino que permite a intercalação da leitura de histórias com perguntas e comentários dirigidos à criança.

Diversos estudos têm registrado adaptações da LD para atender às demandas de sujeitos com TEA (FLEURY *et al.*, 2014; FLEURY; SCHWARTZ, 2016; GUEVARA; QUEIROZ; FLORES, 2017; QUEIROZ, 2017; MC KENZIE, 2018). Dentre esses estudos, destacam-se aqueles que empregaram o RECALL, como o estudo de Whalon *et al.* (2015) e Whalon, Hanline e Davis (2016) que avaliaram os efeitos dele na compreensão da leitura oral e iniciativas de respostas de crianças pré-escolares com TEA. Os resultados revelaram aumento no número de acertos às perguntas factuais e de inferências dos participantes e ainda, algumas crianças ampliaram a frequência de iniciativas verbais e comentários espontâneos acerca da história lida.

Seguindo com base nessas pesquisas, Ward (2018) capacitou quatro cuidadores a utilizar o RECALL com seus filhos com TEA, que apresentavam fala funcional. Os resultados indicaram melhorias no nível de reciprocidade social das crianças, além da diminuição na frequência de comportamentos inapropriados e aumento no número de respostas vocais eliciadas e independentes.

No Brasil, Guevara, Queiroz e Flores (2017) e Queiroz (2017), avaliaram a eficácia de uma versão modificada do RECALL (WHALON *et al.*, 2015) na comunicação de pré-escolares com TEA. Os autores descreveram que a LD consiste na leitura compartilhada de livros ilustrados intercalada com perguntas, feedback e expansão das respostas da criança e que alguns estudos que adaptaram a LD para crianças com TEA são promissores, mas ainda são escassos (GUEVARA; QUEIROZ; FLORES, 2017).

Participou desse estudo uma criança de cinco anos de idade, do sexo masculino, diagnosticada com autismo e cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Brasília/DF. Foram utilizados 20 diferentes livros de literatura infanto-juvenil que não foram repetidos. As obras continham entre 10 e 36 páginas e apresentavam estrutura narrativa com enredo linear e teve por objetivo adaptar um procedimento de LD e verificar os efeitos sobre engajamento na tarefa e participação verbal da criança em três etapas: (1) LD com todos os tipos de perguntas usados tradicionalmente na LD – perguntas abertas, de distanciamento e de identificação de emoções, por exemplo; (2) LD apenas com perguntas “tipo Q”, como: “O que é isto?”, “Quem é este? ”, “O que ela está fazendo?”; e (3) Inclusão de uma hierarquia crescente de dicas vocais – repetir a pergunta, oportunidade para completar as respostas e apresentação do modelo de resposta. Na primeira etapa houve alta frequência de se levantar e de ecolalia imediata e não houve iniciações verbais. Na segunda etapa aumentaram as respostas vocais adequadas, cessaram as ecolalias imediatas e surgiram iniciações verbais da criança, e estas últimas aumentaram na terceira e última etapa (GUEVARA; QUEIROZ; FLORES, 2017).

No estudo de Queiroz (2017), também mencionado, foi investigado os efeitos de uma adaptação da LD no comportamento verbal sob controle da narrativa em crianças com TEA além de, testar o uso de hierarquia de dicas para auxiliar nas respostas vocais das crianças, e verificar se houve aumento nas suas iniciações verbais e no engajamento na tarefa. Participaram da investigação duas crianças de sete anos com diagnóstico de autismo e os resultados mostraram aumento nas respostas independentes diante de perguntas tipo “Q” e “O que está acontecendo aqui?”, à medida que houve diminuição gradual no uso da hierarquia de dicas. E um aumento nas iniciações verbais para uma das crianças com tendência crescente no engajamento na tarefa ao longo das sessões para ambas (QUEIROZ, 2017).

Os dados obtidos e os resultados encontrados nestas pesquisas sugerem que a LD adaptada seja uma escolha interventiva que pode favorecer a reciprocidade social, os turnos comunicativos e a compreensão da leitura oral de crianças com TEA (WALTER; NUNES, 2020). Os estudos nacionais sobre remediação leitora ainda são iniciantes e há um número reduzido de pesquisas que tratam de práticas interventivas envolvendo participantes com autismo, cujo desempenho acadêmico tem sido considerado crítico (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013) dentre elas estão as pesquisas destacadas no presente estudo.

1.4 Engajamento em atividades e aspectos de avaliação da linguagem em crianças com TEA

Considerando os aspectos expostos anteriormente, o uso de apoios que possuem estratégias que envolvem a dinâmica da LD, especificamente em razão da utilização de imagens e da interação mediada pelo interlocutor, pode ser um importante recurso para favorecer, tanto a reciprocidade social, quanto as funções comunicativas e, conseqüentemente a compreensão da leitura em crianças com TEA.

Esse é o foco da presente pesquisa, por meio do uso do programa PRONARRAR, que sugere procedimentos que podem ser comparados à dinâmica da LD. O programa apresenta, contudo, como característica principal o apoio apenas das imagens e não a apresentação da história de um livro como é identificado na modalidade de LD. Além disso, a dinâmica apresentada pelo PRONARRAR, requer também que a criança se envolva com a atividade e, portanto, é necessário ter uma preocupação com o engajamento e as funções comunicativas apresentadas por essa criança.

No campo acadêmico, engajamento é um termo complexo que enfatiza os vários padrões dos alunos na motivação, cognição e comportamento. Tem recebido grande atenção dos educadores e pesquisadores como uma forma de melhorar o descontentamento, aumentar a motivação dos alunos, o envolvimento em atividades relacionadas à escola, aumentar os níveis de desempenho dos alunos bem-sucedidos e compreender o desenvolvimento positivo deles (ALRASHIDI; PHAN; NGU, 2016).

O engajamento desempenha um papel fundamental na aprendizagem e resultados futuros para alunos com e sem deficiência. As discussões e as pesquisas sobre engajamento não excluem alunos com deficiência, no entanto, a definição e medição atuais de engajamento para esta população não aborda suas necessidades exclusivas e permanece estritamente comportamental (HOLLINGSHEAD, 2013).

O engajamento na tarefa compreende o quanto a criança se envolve no que está fazendo: sua atenção, resposta e conversas relacionadas a tarefa (RAMOS *et al.*, 2018). Especialmente quanto a alternativas de intervenção no contexto escolar a literatura internacional destaca evidências de efetividade de uma modalidade de intervenção, conhecida como Intervenção Mediada por Pares (IMP). Os estudos sobre esta modalidade ainda são iniciantes na literatura nacional, dentre eles podemos

destacar a pesquisa de Lehnhart (2018) a respeito da IMP e mediação independente dos pares sobre o engajamento na tarefa de crianças com TEA.

Uma das vantagens da IMP é sua utilização com aqueles que possuem pouca ou nenhuma habilidade verbal e as trocas resultantes da intervenção são refletidas no aumento do tempo de engajamento na interação, conseqüentemente diminuindo os períodos de isolamento do aluno com TEA na escola. As pesquisas evidenciam a efetividade da IMP para as habilidades sociais de alunos do público-alvo da Educação Especial, mais recentemente, para a aprendizagem acadêmica de crianças com TEA (RAMOS *et al.*, 2018).

Considerando os déficits sociocomunicativos de pessoas com TEA, é necessário desenvolver adaptações para o engajamento deles nestas atividades (FLEURY *et al.*, 2014; FLEURY; SCHWARTZ, 2016).

Essa preocupação remete também às possibilidades de avaliação da comunicação social nessas crianças, tendo em vista que são escassos materiais específicos para tal. Utilizaremos aqui a expressão comunicação social com base em Di Rezze *et al.* (2016). As autoras destacam que o uso das palavras “comunicação” e “social”, sejam separadas ou combinadas, pode significar coisas diferentes para diferentes pessoas. Comunicação social é a habilidade para se comunicar (com ou sem palavras) com o objetivo de interagir com as outras pessoas. Uma criança que se comunica bastante não é necessariamente mais capaz de interagir socialmente. Os motivos ou os objetivos pelos quais as crianças se comunicam são, ter suas necessidades atendidas e iniciar ou sustentar uma interação com outras pessoas, que são estes últimos os objetivos sociais (DI REZZE *et al.*, 2016).

Quando falamos em avaliação da comunicação em crianças com alterações no desenvolvimento, referimo-nos aos autores que consideram, nessa avaliação, interfaces entre desempenhos linguístico, cognitivo e social. Uma dessas possibilidades é a avaliação de abordagem pragmática ou funcional. Wetherby e Rodrigues (1992), por exemplo, ao comentarem sobre a avaliação pragmática, citam-na como um aspecto relacionado aos pré-requisitos de habilidades cognitivo-sociais, funções comunicativas, habilidades narrativas e solução de problemas, dentre outros. Fernandes (1995), uma das referências principais dessa avaliação, ressalta que mais importante do que a emissão adequada de uma determinada resposta, é a capacidade de estabelecer uma situação de interação. Em outro estudo, Fernandes (1998) apontou que as oportunidades de comunicação natural surgem em sua maioria em

situações de jogos e brincadeiras espontâneas, por meio da interação das crianças com adultos.

A abordagem funcional considera o elemento pragmático como um sistema interativo entre forma (sintaxe, semântica, morfologia e fonologia) e função, fazendo com que o caráter comunicativo da linguagem ganhe maior ênfase, pois a intenção comunicativa está sendo considerada e, portanto, os desenvolvimentos cognitivo e linguístico exerceriam influência significativa no desempenho da linguagem (ABBEDUTO; BENSON, 1996; CRAIG, 1998; FERNANDES, 1998; OWENS, 1999). E essa visão, apoiada principalmente nas primeiras interações entre mãe-criança, permite a análise da linguagem em períodos anteriores ao da emissão oral, pois trata-se de contextos funcionais, nos quais gestos e sons são passivos, além de observação, de interpretação (OLIVEIRA; MARQUES, 2005).

Dessa forma, sem dúvida, a análise funcional da linguagem mostra-se fundamental no fornecimento de um perfil fidedigno da comunicação para as crianças com TEA (BALESTRO; FERNANDES, 2019; NEUBAUER; FERNANDES, 2013; MIILHER; FERNANDES, 2013) principalmente porque a ênfase não está centrada em elementos estruturais da linguagem. Com essa abordagem é possível contemplar perfis que não poderiam ser avaliados por meio de procedimentos tradicionais como amostras de fala espontânea e imitação.

Em relação aos instrumentos específicos de avaliação de linguagem ou de aspectos ligados a essa habilidade, entre as principais referências, bem como uso atual, estão: ABFW, YAVAS, o teste de vocabulário por Imagem Peabody, o ADL 2 (Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem) e o PROC (Protocolo de Observação Comportamental – Avaliação de Linguagem e Aspectos Cognitivos). Existem também estudos exploratórios para prevenção de atrasos de linguagem, bem como análise do comportamento comunicativo (ZORZI; HAGE, 2004) e estudos que verificaram o desempenho de crianças com diagnóstico de Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem (AEDL) em comparação com o de crianças normais, por meio da Escala de Desenvolvimento Comportamental de Gesell e Amatruda (EDCGA) que é um instrumento útil para este diagnóstico (HAGE *et al.*, 2004).

Outro teste que também é utilizado como forma de complementar a avaliação de habilidades psicolinguísticas, com base nos processos de comunicação é o Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA), presente em vários estudos fonoaudiológicos, embora sua aplicação forneça dados mais significativos em relação

às crianças com idade escolar é um teste pouco utilizado no Brasil pelo fato de estar desatualizado (LINDAU *et al.*, 2015).

As críticas em relação a maioria desses instrumentos giram em torno do tempo de aplicação, profissionais qualificados para essa aplicação, dentre outras. Mesmo que sejam utilizados procedimentos tradicionais para elucidar o comportamento comunicativo, essas formas também requerem um tempo considerável, a menos que se queira realizar apenas uma triagem.

Além disso, esses instrumentos são voltados para avaliação da linguagem enquanto expressão verbal e, portanto, a maioria só é utilizada, pelo menos a partir dos 2,5 anos de idade e com crianças que falam. Por isso, quando se trata de crianças com comprometimentos no desenvolvimento tal inviabilidade torna-se ainda maior, em função da ausência de adaptações dos instrumentos.

Levando isso em consideração, asseveramos que o perfil comunicativo de crianças com TEA deverá ser construído, considerando suas particularidades de desenvolvimento e focando em aspectos da comunicação social (DI REZZE *et al.*, 2016) uma vez que as manifestações são bastante diversas de indivíduo para indivíduo e a linguagem pode estar afetada em diferentes níveis, especialmente nos aspectos pragmáticos e é encarada como um importante elemento de prognóstico (MILHER; FERNANDES, 2013). Assim, estudos da área evoluíram para a noção de que o ponto central das alterações de linguagem no TEA está relacionado com seu uso funcional e passaram a contar com as contribuições das teorias pragmáticas, que possibilitam a articulação da linguagem com os aspectos de interação e cognição, ao longo do desenvolvimento (NEUBAUER; FERNANDES, 2013).

2 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve os seguintes objetivos: a) analisar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual que possui apoio estruturado para a produção de narrativas; b) sistematizar os suportes fornecidos por esse programa ao longo dessa atividade e relacionar esses comportamentos emitidos com o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido por elas em cada narrativa construída.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do estudo e aspectos éticos

Tratou-se de um estudo de natureza descritiva sobre comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual. Foram descritas também as funções comunicativas que esses sujeitos emitiram durante essa atividade proposta. Segundo Gil (2008), as pesquisas de caráter descritivo são as que buscam descrever características de uma população específica. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. As pesquisas descritivas são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, e também as mais solicitadas por organizações como as instituições educacionais.

Este estudo fez parte de subprojetos desenvolvidos no interior dos estados do Paraná e de São Paulo, ligados a um projeto maior que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/405359/2014-9), cujo apoio financeiro principal foi encerrado em janeiro de 2018, mas com novos subprojetos em andamento. Esses subprojetos encontram-se aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do CAAE - 61258416.8.0000.5406 (Educação Infantil) e do CAAE - 59567516.4.0000.5406 (Ensino Fundamental).

3.2 O local de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de autorizações específicas institucionais e assinaturas de termos de consentimento livres e esclarecidos, pelos responsáveis, nas dependências de uma instituição de atendimento especializado a crianças com TEA, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Esta instituição presta serviço à esta população e oferece orientação, avaliação, tratamento, treinamento parental e assessoria escolar, a partir dos princípios da *Applied Behavior Analysis* (ABA) (Análise do Comportamento Aplicada), com base em protocolos

conduzidos por profissionais especializados nas áreas da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Educador Físico e Serviço Social.

Os objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento dentro do esperado de cada usuário incluído neste serviço ocorre a partir de uma avaliação funcional aplicada por uma equipe multiprofissional com posterior elaboração dos programas de intervenção e elaboração do Plano de Ensino Terapêutico Individual (PETI).

Os programas de trabalho são formatados individualmente e estruturados com base em evidências científicas da ABA, quais sejam: o método *Treatment and Education of Autistic and related Communication – handicapped Children* (TEACCH) (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação) e o *Picture Exchange Communication System* (PECS) (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

Esta instituição fornece os serviços descritos direcionados especificamente à esta população e obrigatoriamente no contraturno escolar. Haja vista as atipicidades comportamentais e especificidades nas diferentes áreas da aprendizagem, processo este, que envolve um conjunto articulado de ações de diversas classes, bem como políticas públicas no enfrentamento das barreiras implicadas pelo TEA com o objetivo de promover a autonomia, independência, segurança e o acesso aos direitos e a participação plena e efetiva desses sujeitos nos contextos escolar e social.

3.3 Participantes e critérios de seleção

Participaram dessa pesquisa quatro crianças, todas com nove anos de idade e diagnóstico de TEA, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os responsáveis por elas aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e as crianças atenderam aos seguintes critérios: a) idade entre sete e dez anos; b) ausência de prejuízos em habilidades auditivas e visuais, com correções tecnológicas (lentes corretivas e aparelhos auditivos, por exemplo), se for o caso; e c) compreensão de fala preservada ou com pouco prejuízo, obtida a partir de observações clínicas e dados complementares contidos nos prontuários institucionais das crianças, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Principais características dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Sexo	Perfil Comunicativo*	Anos iniciais Ensino Fundamental I
Pedro	9 anos 3 meses	M	Funcional	5º Ano
Marcos	9 anos 5 meses	M	Funcional	5º Ano
Vitor	9 anos 9 meses	M	Funcional	4º Ano
Clara	9 anos 10 meses	F	Não funcional	4º Ano

Fonte: elaboração própria.

Legenda: *Será mais detalhado na descrição de cada um deles.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados foram utilizados como instrumentos: a) PRONARRAR; b) Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material e de engajamento na atividade; e c) Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD). Cada um desses instrumentos será descrito, a seguir.

3.4.1 PRONARRAR

Foram utilizadas duas histórias desse programa de nível fácil de complexidade, de acordo com a classificação e protocolos estabelecidos nele (OLIVEIRA, 2019). Atualmente o programa possui um conjunto com 12 histórias de três níveis de complexidade, a saber: fácil, intermediário e difícil, atribuídos às suas características. Essa classificação atual das histórias do programa assim como os níveis de complexidade de cada uma das histórias encontra-se no Apêndice A.

Cada história do programa é formada a partir de quatro figuras que devem ser colocadas em sequência, considerando seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução), de acordo com as estruturas ou possibilidades indicadas por Morrow (1986) e Colomer (2003).

Morrow (1986) apresentou um modelo de estrutura constituído de *quatro* categorias e da *sequência* destas, a saber: *a) cenário*: enunciados que descrevem os contextos físico e social, nos quais a história se desenvolve; *b) tema*: evento inicial que leva o personagem principal a reagir, normalmente para solucionar um problema que surge; *c) enredo*: eventos ou tentativas nos quais o personagem principal se

engaja, para atingir o objetivo ou a solução do problema; *d) resolução*: atendimento do objetivo, solução do problema com desfecho da história; e a *sequência*: analisa a ordem apresentada pelos elementos anteriores.

Em alguns textos, essa *sequência* é considerada como um elemento dessa estrutura. Colomer (2003) apresentou quatro tipos possíveis da estrutura de histórias, sendo o tipo *problema-resolução* o modelo considerado também pelo PRONARRAR. Esse modelo é caracterizado “pela presença de um perigo pessoal para o protagonista, a formulação de um plano de sobrevivência, a implementação do plano e a resolução da situação de perigo” (COLOMER, 2003, p.187).

Cada gravura referente aos elementos das histórias tem sido apresentada em papel vergê de tamanho aproximado de 16cm x 10cm. Não se trata de um tamanho padronizado, mas tem sido ideal para o manuseio das crianças. Em alguns estudos específicos foram realizadas adaptações em função das necessidades da população (MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2016; SORIANO, 2017). Por se tratar de figuras com *design* moderno, nem sempre é necessário fazer ampliações e elas sempre são disponibilizadas em cores, conforme pode ser observado no modelo, a seguir.

Figura 1 – Exemplo de uma parte de histórias do PRONARRAR



Fonte: Oliveira (2019).

Legenda: Enredo da história “A lição de Totó”, disponibilizada em materiais específicos do PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019).

3.4.2 Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material e engajamento na atividade

Durante o procedimento principal (uso do PRONARRAR) de coleta de dados foi desenvolvido um protocolo para observação dos comportamentos emitidos pelos

participantes para analisá-los do ponto de vista de indicadores de interesse pelo material e engajamento nessa atividade. Inicialmente foi efetuada uma busca bibliográfica específica com o objetivo de selecionar estudos que priorizavam analisar comportamentos indicativos de predisposições lúdicas para a aprendizagem, interações com pares e adultos, com foco para brincadeiras ou jogos específicos.

Essa busca foi efetuada em periódicos das áreas de Educação Infantil, Infância, Linguagem infantil e Desenvolvimento Infantil, cujo principal critério de seleção dos estudos foi o uso do filtro de áreas da Base Scopus. Considerando os temas e as áreas relacionadas a esse foco chegou-se em dois estudos principais, a saber: o estudo de Fantuzzo *et al.* (1998) e o estudo de Barnett (1991). Esses autores possuem publicações sobre o desenvolvimento infantil, a ludicidade e as interações no processo de aprendizagem. As principais pesquisas deles indicaram que competências de ludicidade interativa favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças nas séries iniciais.

Destacaremos, a seguir, o estudo de Fantuzzo *et al.* (1998) cujo objetivo foi avaliar o construto e validade de uma versão modificada da *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS), um instrumento de avaliação de professores de comportamentos lúdicos interativos de crianças em idade pré-escolar coletados em 523 crianças afro-americanas do *Head Start* (Programa do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que oferece educação e serviços abrangentes nas áreas da saúde, da nutrição, às crianças de baixa renda e suas famílias). Os princípios etológicos foram aplicados ao desenvolvimento de uma medida de comportamentos interativos de engajamento nas atividades da pré-escola.

Os pesquisadores identificaram comportamentos que distinguiam de maneira confiável interações bem-sucedidas de atividades de pares, de interações mal-sucedidas de atividades de pares em 36 itens da escala Likert e incluíram descrições de comportamentos positivos e negativos. Um sistema de codificação observacional interativo entre pares com base no desenvolvimento da literatura de pesquisa de engajamento em brincadeiras pré-escolares foi adaptado e testado com categorias básicas de interação social pré-escolar e modificado para descrever as características concretas do jogo diádico.

As categorias resultantes e suas respectivas definições foram as seguintes: a) Comportamento desocupado sem engajamento na atividade; b) Negativo (criança bate, aperta ou tenta ferir fisicamente outros; agarra um objeto de outra criança,

provoca, grita ou ameaça outra criança); c) Solitário (a criança brinca de forma independente, sem olhar ou conversar com outra criança; d) Atenção Social (a criança brinca de forma independente, mas mostra a consciência do que outra criança está fazendo, ou seja, olha para outra criança ou não fala com a outra criança; e) Associativo (a criança fala, sorri e / ou troca brinquedos com outra criança, mas não ajusta o próprio comportamento ao que o outro está fazendo; e f) Colaborativo (a criança colabora com outra criança em atividade lúdica de maneira mútua e complementar; pode assumir um papel recíproco que é distintamente diferente do da outra criança e ajustar seu comportamento de acordo com as ações da outra criança).

As conclusões deste estudo revelaram relações significativas entre medidas de como os comportamentos das crianças interferem nas atividades lúdicas e interações com os seus pares. Crianças que demonstraram comportamentos interativos de engajamento e envolvimento na atividade, como conduzir as atividades lúdicas e ajudar outras crianças, receberam altas classificações de professores por habilidades sociais mais gerais (FANTUZZO *et al.*, 1998).

Já o estudo de Barnett (1991) buscou discutir as propriedades psicométricas da escala de brincadeira infantil *Children's Playfulness Scale* (CPS) que fornece uma forma conceitual e metodológica promissora de ver a brincadeira, uma vez que a mensuração dela é vista como a predisposição da criança para se envolver em atividades e interações lúdicas. Os dados visaram detalhar as propriedades psicométricas do CPS com a identificação de cinco componentes subjacentes do construto lúdico que foram especificados e validados: a) espontaneidade física; b) espontaneidade social; c) espontaneidade cognitiva; d) alegria manifesta; e) senso de humor. Os procedimentos de análise confirmaram a existência do fator lúdico geral e destas cinco dimensões.

De forma específica a validade do construto foi analisada por meio de a) várias amostras independentes que foram usadas para testar ainda mais a estabilidade da estrutura do fator e a generalização do instrumento lúdico e b) uma comparação dos achados do CPS com os de outras escalas de avaliação de atividades lúdicas interativas. A primeira questão abordada dizia respeito à generalização do CPS em várias amostras independentes.

Os resultados deste estudo mostraram que o CPS é um instrumento altamente confiável, avaliado entre diferentes avaliadores ao longo de um período de 3 meses. O instrumento geral e as cinco dimensões da ludicidade apresentaram alta

consistência interna entre os itens, também independentemente do tipo de avaliador, formato ou intervalo de tempo. Os procedimentos de análise fatorial confirmaram repetidamente a existência do fator lúdico geral e de suas cinco dimensões componentes e reproduzem a mesma estrutura e padrão fatorial em amostras e avaliadores independentes, bem como em dois tipos de formato de respostas. Este instrumento (CPS) demonstrou ser uma medida viável das predisposições lúdicas de crianças.

Dessa forma foi possível desenvolver um instrumento e sistematizar comportamentos emitidos diante do material apresentado às crianças, em nossa pesquisa que, a partir da análise das gravações obtidas foram classificados, de forma geral, nos seguintes aspectos: 1) Engajamento na Atividade e Atenção Sustentada e 2) Outras variáveis relacionadas ao material e que podem também indicar comportamentos de interesse e atenção na atividade, conforme apresentado no Apêndice B. Após esse desenvolvimento, foi sugerida uma pontuação para análise, obtendo-se dados relacionados a possíveis *indicadores de interesse pelo material* utilizado.

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

3.4.3 Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD)

Esse protocolo foi utilizado para complementar a análise de aspectos da comunicação dos participantes, para obter um perfil comunicativo voltado para as habilidades mais presentes, durante a atividade proposta. Trata-se de uma construção utilizada inicialmente por Oliveira (2004) e Oliveira e Marques (2005) e revisada, a partir do uso com outros perfis de sujeitos (MENDES; OLIVEIRA, 2018). O objetivo do protocolo é indicar os principais meios de comunicação utilizados pelo sujeito e categorizar as suas funções comunicativas, com base em funções que remetem a um

perfil funcional³ de comunicação, principalmente de crianças que falam pouco ou que utilizam outros meios de expressão da comunicação.

O protocolo foi construído com base em estudos anteriores, especialmente os de Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001), Fernandes (2000) e Wetherby e Rodriguez (1992). Oliveira (2004) utilizou a primeira versão dele para traçar o perfil comunicativo de crianças com cegueira e baixa visão. Mendes e Oliveira (2018) também utilizaram uma versão mais atualizada para traçar o perfil comunicativo de uma criança com Paralisia Cerebral e Oliveira (2021) propõe atualmente uma versão na qual constam 5 categorias e 20 subcategorias. Estas categorias e subcategorias foram definidas e submetidas às análises de conteúdo e semântica para aferição e o instrumento encontra-se em fase de testagem. Por meio desta categorização pode-se obter um perfil fidedigno das funções comunicativas de crianças que possuem algum tipo de dificuldade em sua comunicação.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em uma sala de atendimento previamente organizada e de uso comum, respeitando-se aspectos fundamentais da rotina institucional, de acordo com as especificidades da criança em relação aos aspectos de comportamento e interação.

Essa coleta ocorreu no período de 60 dias entre os meses de fevereiro a abril de 2020, com sessões semanais individualizadas e com duração média de 25 minutos. Na elaboração do projeto de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo o objetivo inicial proposto era investigar um número entre sete a dez participantes com a finalidade de obter uma amostra significativa para esta análise, contudo, em razão da pandemia (COVID-19), obrigatoriamente houve a interrupção do procedimento de coleta de dados que estava em andamento, permanecendo com o número total de quatro participantes na presente pesquisa.

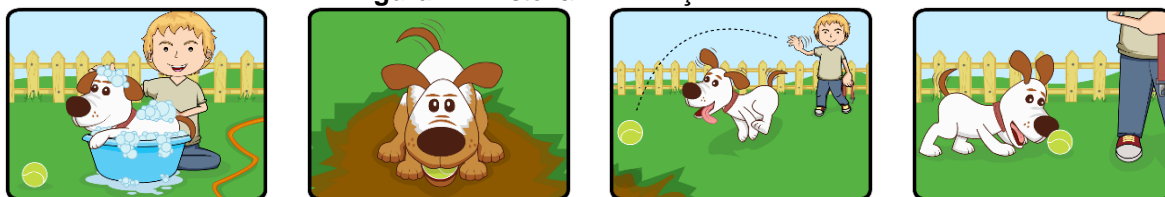
A partir de usos anteriores do PRONARRAR em avaliações e intervenções, foram definidas que duas sessões seriam suficientes para essa análise. Definiu-se

³ Esse perfil valoriza mais o uso da comunicação, em detrimento aos seus aspectos de forma ou de estrutura (OLIVEIRA, 2004).

ainda, que seriam utilizadas duas histórias de nível fácil, já que o foco da análise é o comportamento frente ao material e não o desempenho, de acordo com a classificação de níveis de complexidade dessas histórias por protocolos específicos do próprio programa.

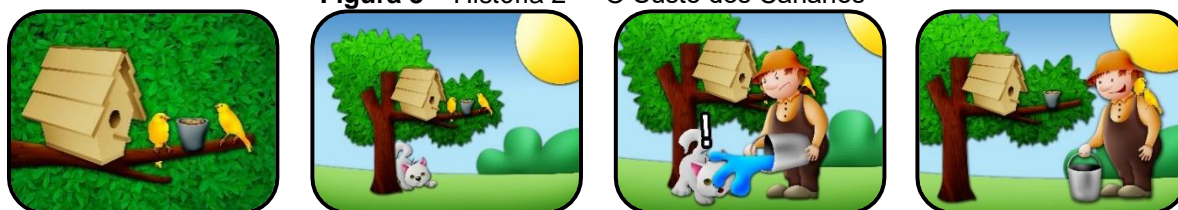
As histórias escolhidas para essa pesquisa foram: “A Lição de Totó” e “O Susto dos Canários”. Elas foram selecionadas por indicações de preferência de participantes em estudos anteriormente realizados, além de serem de nível fácil, conforme classificação desse material (OLIVEIRA *et al.*, 2016). Essas histórias estão disponíveis em materiais de estudantes e pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (Defsen), da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e podem também ser obtidas diretamente com a autora do PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019).

Figura 2 – História 1 – “A Lição de Totó”



Fonte: Oliveira (2019).

Figura 3 – História 2 – “O Susto dos Canários”



Fonte: Oliveira (2019).

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

Além desse apoio verbal, poderia também ser utilizado apoio gestual. Por exemplo, a pesquisadora apontava as figuras ou elementos destas, quando fazia

essas perguntas e à medida que a criança respondia, organizava-se a sequência e a disposição de cada uma das figuras. Essas estratégias relatadas também podem se assemelhar às utilizadas nas estratégias de LD, descritas no estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2020), porém, com a característica do uso apenas das imagens para a construção de uma história.

Neste estudo, as autoras descrevem que o modelo interventivo na LD propõe que o mediador formule, durante a leitura repetida de um mesmo livro, cinco modalidades de perguntas representadas pelo acrônimo CROWD. A letra C (*complete*) indica que a criança deve completar oralmente uma sentença verbalizada pelo mediador. A letra R (*recall*) diz respeito às perguntas que estimulam a memória de fragmentos do texto com o objetivo de favorecer a compreensão do enredo. A vogal O (*open-ended*), lembra o mediador para formular perguntas abertas, como, “o que está acontecendo aqui?”, são perguntas que visam expandir o vocabulário da criança e incitar respostas espontâneas. O W (*wh-questions*) se refere a uma série de perguntas fechadas, que permitem um número limitado de respostas, como Quem? Quando? Onde? O quê? A consoante D (*distancing*), diz respeito ao distanciamento, que busca estimular a criança a relatar uma experiência pessoal relacionada com a história, análoga à narrativa com o objetivo de aprimorar a capacidade de inferências extratextuais. Por fim, o mediador é orientado a estimular a participação da criança por meio de elogios e perguntas que visam a ampliação de respostas, reformulações e/ou acréscimo de informações (WALTER; NUNES, 2020).

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

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

Após concluída a segunda etapa da história (1) foi dado um intervalo de três semanas para a segunda sessão e apresentação da história (2) para cada

participante. Esse intervalo teve o intuito de analisar os comportamentos emitidos em cada uma das histórias apresentadas com a finalidade de não caracterizar intervenção na pesquisa e, ainda, para que os participantes não tivessem a percepção de uma sequência explícita em relação ao formato das histórias utilizadas.

Nas duas sessões (uma sessão para cada história) foram seguidos os mesmos procedimentos, a saber: inicialmente as figuras eram colocadas em sequência, com a ajuda da pesquisadora, depois era solicitada a narração da história. Portanto, uma sessão correspondeu à elaboração de uma história e teve a duração média de 25 minutos.

O registro de dados foi efetuado por meio de filmagens das sessões dos participantes referentes ao uso (manipulação) do material e da produção das histórias, propriamente dita. Para esse registro foi utilizada uma câmera gravadora de vídeo digital da marca Sony®, modelo DCR-SX20, que foi posicionada num canto da sala com o uso de um suporte para filmadora numa distância em que o equipamento não fosse tão facilmente observado a fim de não chamar a atenção dos participantes. Ao final de cada sessão as imagens eram salvas e arquivadas para posterior análise.

3.6 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados obtidos foi realizada a partir dos seguintes aspectos: comportamentos emitidos diante do material e desempenho na narrativa produzida.

3.6.1 Análise de engajamento das crianças na atividade proposta e os suportes do PRONARRAR

Em relação aos comportamentos emitidos diante do material, estes foram analisados do ponto de vista da aceitação da atividade, com a descrição de possíveis comportamentos, durante essa fase que poderiam indicá-la. Também foram analisadas as habilidades para colocar as figuras na sequência adequada, do ponto de vista do nível de ajuda para realizar tal atividade.

Esses comportamentos foram definidos com base no protocolo construído, conforme descrições anteriores do *Item 3.4.3* relacionado aos instrumentos para

coleta de dados. Esse instrumento com a descrição desses comportamentos, assim como as possibilidades de pontuação dele encontram-se no Apêndice B.

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

Em estudos futuros essa análise continuará para fins de obtenção de dados para validação, além da possibilidade de aplicação deste protocolo em outros estudos e com diferentes populações.

A pontuação máxima do protocolo é de 34, já que essa pontuação se refere ao desempenho da criança em relação a cada comportamento especificado, contudo, reitera-se que para que esta pontuação possa ser considerada ideal, há a necessidade de mais aplicações, com uma população maior e com a finalidade de identificar qual seria este escore ideal ou médio. Para esse estudo, essa pontuação não será enfatizada.

3.6.2 Relações entre os comportamentos emitidos, o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido em cada narrativa

a) Perfil comunicativo das crianças

O perfil comunicativo das crianças foi indicado no item sobre a caracterização de cada um deles. Para a obtenção desse perfil foram considerados os meios comunicativos predominantes em pelo menos três contextos distintos e as habilidades predominantes durante a atividade proposta com o material do PRONARRAR.

A partir de autorizações específicas para esta análise e com a finalidade de obter dados referentes aos participantes deste estudo, foram consultados os

prontuários que se encontram arquivados na instituição onde foi realizada esta pesquisa, conforme descrição a seguir.

Com isso, foi possível detalhar características do perfil comunicativo dos participantes, levando em consideração aspectos de comunicação social (DI REZZE *et al.*, 2016), enfatizando os meios comunicativos predominantes durante a comunicação dessas crianças e as funções comunicativas predominantes durante diferentes situações de comunicação, tendo em vista os fatores que podem interferir nessas habilidades (tipo de atividade, perfil do mediador, intenção comunicativa durante a atividade, engajamento na atividade, dentre outros). Foram estabelecidas as categorias de perfil Funcional e Não Funcional, considerando: a) o principal meio comunicativo utilizado; b) os aspectos da comunicação social e de necessidades básicas; e c) variedade e principais habilidades presentes no perfil comunicativo, ou seja, os meios comunicativos e as funções comunicativas mais utilizadas nos diferentes contextos da criança.

Os dados a respeito dos meios comunicativos mais utilizados no contexto domiciliar e no contexto institucional foram obtidos a partir dos relatos de pais e registros dos profissionais descritos nos prontuários de cada criança. A heterogeneidade da amostra em relação a esse perfil comunicativo teve o intuito de indicar importantes considerações em relação aos instrumentos aqui utilizados. Um deles foi construído para uso nessa pesquisa e, portanto, encontra-se em fase inicial de testagem.

b) Análise do desempenho na narrativa produzida

O desempenho na narrativa produzida, foi analisado a partir dos instrumentos sugeridos pelo PRONARRAR, para pontuar e classificar essas histórias produzidas pelos participantes. Nessa classificação são levados em consideração os elementos da estrutura construída, a saber: sequência correta das imagens e a elaboração de cada um dos elementos que compõem a história, considerando seus aspectos principais (OLIVEIRA, 2019). O Quadro 2, com a pontuação proposta e o Quadro 3, com as categorias, são indicados a seguir:

Quadro 2 – Protocolo para pontuação das histórias produzidas

Categorias	Pontuação obtida	
Cenário	a) Até 2 personagens	SIM = 1
	b) Mais de 2 personagens	SIM = 2
	c) Tempo (ou marcador linguístico típico de história)	SIM = 1
	d) Lugar	SIM = 1
Subtotal: até 4 pontos		
Tema	a) Descrição de ações	SIM = 2
	b) Esboço de uma situação-problema	SIM = 3
	c) Presença clara de uma situação-problema	SIM = 5
Subtotal: até 5 pontos		
Enredo (Resolução do problema)	a) Nenhuma ação	SIM = 0
	b) Uma ação	SIM = 2
	c) Mais de uma ação	SIM = 4
Subtotal: até 4 pontos		
Resolução/ Desfecho	a) Final simples e direto com resolução do problema	SIM = 3
	b) Final simples e direto sem resolução do problema	SIM = 2
	c) Final simples e direto sem relação com o restante da história	SIM = 1
	d) Final indefinido ou ausente	SIM = 0
Subtotal: até 3 pontos		
Sequência (Pontuar somente na presença de Enredo)	Presença	SIM = 2
	Ausência	SIM = 0
Subtotal: até 2 pontos		
Pontuação total ideal		18

Fonte: Oliveira (2019).

Quadro 3 – Descrição e pontuação estabelecida para cada categoria de história

Categorias	Pontuação obtida (Quadro 2)	Características principais de cada categoria (SILVA; SPINILLO, 2000)
I	Até 3	Construções caracterizadas por frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, sem a presença de marcadores linguísticos típicos de histórias.
II	4 a 6	a) Construções com introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história; b) Introdução da cena e dos personagens, sem a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de história.
III	7 a 10	Construções semelhantes à categoria II, com ação ou ações que sugerem o esboço de uma situação-problema.
IV	11 a 14	Construções semelhantes à categoria III, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, porém, com desfecho ausente ou final simples e direto sem resolução do problema.
V	14 a 18	Construções nas quais o desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida, ou seja, não há descrição clara das ações feitas ou da ação feita para essa resolução, ou, se ela ocorre, é direta.
VI	Acima de 18	Construções de histórias completas, com riqueza de detalhes e propriedades, com uma estrutura narrativa elaborada, com uso de conectivos. O desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história, com resolução da situação-problema a partir de ações claras para este fim.

Fonte: Oliveira (2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder ao objetivo de analisar os comportamentos indicadores de engajamento, emitidos por crianças com TEA, durante o uso do programa PRONARRAR e sistematizar os suportes fornecidos por esse programa ao longo dessa atividade, apresentaremos os Quadros 4, 5, 6 e 7, para cada uma das crianças, respectivamente, conforme descrição a seguir.

4.1 Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento:

Nesses Quadros (4, 5, 6 e 7) tem-se a presença ou a ausência de comportamentos emitidos durante a atividade (engajamento e atenção sustentada, sequência das imagens, emissões correspondentes às figuras observadas, emissões de inferências, reconto com apoio e sem apoio como indicadores de compreensão da história). Além disso, são também descritos os suportes do mediador que ajudaram a manter este engajamento e os suportes específicos do programa PRONARRAR.

Quadro 4 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Pedro

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras possuem design atrativo e indicam ações As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim		
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Não		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Sim		
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Sim		
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim		
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim		

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim		
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Não		
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Sim		
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Sim		Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não		
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Não		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Marcos

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras possuem design atrativo e indicam ações As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim		
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Sim		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Sim		
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Não		
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual da criança durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim		
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Não		

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Sim	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual da criança durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim		
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Não		
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual da criança durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Sim		
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Não		Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual da criança durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não		
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Sim		

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Reconto com apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual da criança durante toda a atividade
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.	Não		Presença de ações nas figuras

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Vitor

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras possuem design atrativo e indicam ações As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim		
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Sim		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Sim		
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Parcialmente		
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim		
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Não		
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução) As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim		
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Não		

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Não	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Sim		As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Não		Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não		As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Sim		Presença de ações nas figuras

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Reconto com apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.	Não		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 7 – Comportamentos indicadores de engajamento e suportes que ajudaram a manter esse engajamento – Clara

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras possuem design atrativo e indicam ações As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim		
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Sim		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Não		
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Não		
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	As partes da história são divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Suportes gestuais e físicos	
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Sim	Suportes gestuais e físicos	As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Não	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>) Suportes gestuais e físicos	As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade Presença de ações nas figuras
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Não		Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não		As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Sim		Presença de ações nas figuras

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Suportes do mediador que ajudaram a manter o engajamento	Suportes específicos do PRONARRAR
Reconto com apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal.	Não	Suporte gestual – Apontar e indicar as figuras e os elementos delas	Apresentação das partes da história divididas em quatro figuras que indicam seus elementos (cenário, tema, enredo e resolução)
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual.	Não	Apoio verbal com perguntas do tipo O (<i>open-ended</i>) e perguntas do tipo W (<i>wh-questions</i>)	As figuras ficam expostas e permanecem no campo visual das crianças durante toda a atividade
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.	Sim	Suportes gestuais e físicos	Presença de ações nas figuras

Fonte: elaboração própria.

Os dados apresentados nos Quadros 4, 5, 6 e 7 indicaram quais os comportamentos emitidos durante o uso do programa PRONARRAR foram considerados indicadores de engajamento e quais os suportes ajudaram a manter esse engajamento, tanto do ponto de vista geral, quanto específico (ligado ao PRONARRAR). A seguir, na Tabela 1, será apresentada a pontuação obtida nas histórias produzidas pelos participantes tendo em vista os comportamentos emitidos por elas durante a atividade com o PRONARRAR e analisados como indicadores de interesse pelo material.

Tabela 1 - Comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material.

Participante	História	Pontuação obtida
<i>Pedro</i>	1	34
	2	34
<i>Marcos</i>	1	26
	2	29
<i>Vitor</i>	1	26
	2	26
<i>Clara</i>	1	15
	2	17
		Pontuação ideal: 34 pontos

Fonte: elaboração própria.

De um modo geral, *Pedro*, *Marcos* e *Vitor* apresentaram engajamento na atividade. Isso pode ser confirmado, também, pela pontuação obtida nesse protocolo. *Marcos* e *Vitor* apresentaram outros comportamentos como atenção reduzida e dispersão durante a atividade. Quanto à manutenção do foco (olhar ou toque) direcionado para o material, *Marcos* não manteve o foco durante toda a atividade e *Vitor* a manteve de forma parcial.

Clara não seguiu as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final) e não manteve o foco (olhar ou toque) direcionado para o material. Para manter a atenção e o engajamento de *Clara* na realização da atividade foi necessário o uso de mais suportes em comparação aos demais participantes da pesquisa. Estes dados indicam que as dificuldades de engajamento manifestadas por *Clara* são em grande parte responsáveis pelo menor número de iniciativas comunicativas e pelas demais dificuldades pragmáticas como foi abordado por Miilher e Fernandes (2013) em um estudo sobre uma proposta de análise pragmática que considera a responsividade em crianças com TEA.

De fato, iniciar uma interação e mantê-la nos moldes esperados (isto é, trocando turnos e respeitando a contingencialidade temática) é um desafio para qualquer falante, visto que requer o uso de recursos linguísticos, sociais e cognitivos. Estes são recrutados devido à compreensão social de que as trocas interacionais só se efetivam quando há reciprocidade (MILHER; FERNANDES, 2013). Além disso, estas crianças estão envolvidas menos tempo em tarefas de nível mais elevado (resolver problemas, faz-de-conta ou a construir) e passam proporções mais elevadas de tempo em níveis baixos de envolvimento (MCWILLIAM; BAILEY, 1995).

Considerando que o engajamento exerce significativa influência no processo de escolarização de crianças com TEA, Schmidt (2017) destacou que alunos com TEA têm frequentes dificuldades em desenvolver comportamentos adequados/apropriados para aprendizagem formal, como permanecer sentado em sua classe algum tempo, falta de atenção e concentração, agitação, movimentos estereotipados, dentre outros. Porém, como o professor tem uma formação pedagógica, que o habilita para ensinar, e não a lidar com problemas de comportamento, este fato se apresenta como uma dificuldade na escola (SCHMIDT, 2017).

Nesse sentido, Pinto *et al.* (2006) argumentaram que partindo do pressuposto de que a qualidade do engajamento é um fator mediador crítico na aprendizagem das crianças, deveria ser transmitida aos educadores, uma informação acerca da importância do envolvimento na aprendizagem e da forma como os seus comportamentos interativos e a introdução de práticas desenvolvimentalmente adequadas podem melhorar a qualidade desse envolvimento (PINTO *et al.*, 2006). No processo de escolarização é imprescindível que os educadores tenham conhecimento a respeito da importância do engajamento para a aprendizagem do aluno com TEA.

Com relação aos suportes que ajudaram a manter esse engajamento na atividade proposta, mais especificamente os suportes do mediador, para os participantes *Pedro, Marcos e Vitor* foram: apoio verbal com perguntas do tipo O (*open-ended*), perguntas do tipo W (*Wh-questions*) e suporte gestual (apontar e indicar as figuras e os elementos delas).

Identificamos que os apoios verbal e gestual utilizados durante o uso do PRONARRAR e que são semelhantes às estratégias de LD, favoreceu respostas espontâneas, maior participação e engajamento das crianças, o que vai ao encontro dos dados do estudo desenvolvido por Walter e Nunes (2020). Essas autoras

alertaram para o fato de que as perguntas visam à ampliação de respostas, reformulações e/ou acréscimo de informações (WALTER; NUNES, 2020).

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

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

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

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

Oliveira *et al.* (2016) também alertaram para o fato de que a riqueza de detalhes presentes nas figuras do programa pode ajudar numa melhor elaboração da história e indicam um suporte para ampliar seus elementos. Quanto à presença de ações nas imagens pode ser considerado como um dos seus diferenciais, concordando com estudos como os de Cárnio *et al.* (2013) que também ressaltaram a figura de ação como proporcionadora de resultados ligeiramente superiores em sua investigação.

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

Sobre isso, Ferreira e Spinillo (2003), ao falarem sobre o desenvolvimento de narrativas escritas, defenderam que para promovê-las, uma das formas eficazes pode se dar por meio da realização de atividades relacionadas ao conhecimento da organização hierárquica da narrativa. Ou seja, segundo as autoras, é possível estabelecer uma relação entre o desenvolvimento dos elementos estruturais do texto e a sua produção, de forma que, quanto maior o nível de conhecimento da criança sobre essa estrutura, mais coerente e coeso pode ser o texto por ela elaborado. Por outro lado, em relação à escrita, é extremamente difícil ensinar às crianças esses elementos de modo isolado, para, posteriormente, solicitá-los no texto de maneira coesa e coerente. Uma solução pode estar no ensino simultâneo a um apoio para a emergência desse texto (OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; BRAGA, 2009; SPINILLO, 2001). Isso é o que configura a estratégia metatextual proposta pelo PRONARRAR, isto é, as partes da história ilustradas.

Na segunda parte dos resultados dessa pesquisa, o desempenho obtido em cada narrativa será indicado ao longo da discussão. Na Tabela 2 serão apresentadas as pontuações e categorias de histórias obtidas pelas crianças durante a atividade com o programa PRONARRAR e apresentaremos também, os Quadros 20, 21, 22 e 23, para cada criança, conforme descrições, com o intuito de responder ao objetivo proposto, qual seja: o de buscar relações entre esses comportamentos emitidos, o perfil comunicativo das crianças e o desempenho obtido em cada narrativa construída.

4.2 Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta e o desempenho apresentado pelas crianças

4.2.1. Descrição detalhada de cada participante

Consideramos que no TEA, o perfil comunicativo pode ser bastante variado e, nesse sentido, esperamos que os resultados da análise obtida aqui, possa trazer importantes indicações para o trabalho com a linguagem e a comunicação de perfis semelhantes.

a) Pedro

a.1) Características gerais de desenvolvimento

Apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e somente aos seis anos de idade teve o diagnóstico de TEA, por especialista na área da neuropediatria com CID: F84 de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) e de acordo com os critérios diagnósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Manifesta déficits em habilidades sociocomunicativas, comportamentais e acadêmicas, comportamentos repetitivos e necessidade de apoio na realização de algumas das atividades do cotidiano. Relacionamento interpessoal com dificuldade na interação social, evitação do contato visual, déficit em aproximações espontâneas e de intercâmbio social. Insistente em manter a rotina, presença de maneirismos e persistência na mesma resposta ou atividade. Outras manifestações relevantes que podem ser mencionadas se referem a seletividade alimentar rígida e a utilização dos objetos de forma peculiar.

No que diz respeito ao nível de atividade, manifesta certa lentidão de movimentos, mas geralmente é possível encorajá-lo a manter um nível adequado. Fixa a atenção por curto intervalo na realização de uma tarefa, cansa-se facilmente e insiste em ser ajudado ainda que saiba fazer sem apoio. Tem interesse específico e sabe falar sobre o tema de interesse com maior facilidade a partir do que já memorizou.

Atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e com relação a comunicação verbal, atualmente faz uso da fala para se comunicar, contudo, apresenta entonação monótona, inversão pronominal, repetição de palavras ou frases que podem ter (ou não) valor comunicativo, dificuldade em iniciar e manter um diálogo e em narrar fatos ou acontecimentos com um vocabulário e repertório reduzido para a idade. Quanto a comunicação não-verbal, *Pedro* apresenta dificuldade em expressar-se também por meios não-verbais e em entender a comunicação não-verbal nos outros.

Está matriculado no 5º ano do ciclo Fundamental I no ensino regular e é acompanhado por professor auxiliar em sala de aula na realização de suas atividades acadêmicas. Quanto ao desempenho escolar apresenta déficit na atenção e concentração durante a realização das tarefas, dificuldade na produção, interpretação e leitura de textos e dificuldade na matemática, principalmente com operações mais complexas que envolvam multiplicação e divisão.

É atendido nesta instituição no contraturno escolar e segue um programa de ensino individualizado de habilidades sociais, de linguagem, de autocuidado e habilidades acadêmicas. No momento, está recebendo acompanhamento e suporte remoto por uma equipe multiprofissional

a.2) Perfil comunicativo de Pedro

Quadro 8 – Meios comunicativos mais utilizados por Pedro

Meios de Comunicação	Presença e ausência		
	Contexto domiciliar	Contexto institucional	Atividades com PRONARRAR
Ação motora	Presente	Ausente	Ausente
Gestos	Ausente	Presente	Presente
Fala inteligível	Presente	Presente	Presente
Vocalizações	Ausente	Ausente	Ausente
Ação motora/gestos	Ausente	Ausente	Ausente
Fala inteligível/gestos	Presente	Presente	Presente
Vocalizações/ação motora	Ausente	Ausente	Ausente
Vocalizações/gestos	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

O meio comunicativo predominante de *Pedro* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foi a *fala inteligível*. Além disso, utilizou gestos e

expressões faciais que complementaram a sua comunicação. Também apresentou contato visual e atenção, sem necessidade de ser chamado pelo interlocutor e ficou evidente também, a presença de tom monótono em sua fala, durante as narrações. Alguns elementos do engajamento dele nas atividades serão detalhados na avaliação específica desse aspecto.

Quadro 9 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Pedro* durante o uso da História 1

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (4)	“Depois caiu na lama.” “O cachorro foi tomar banho.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (4)	“Sim.” “Ahã.”
	Justificativa/Explicação (3)	“É porque sujou de lama.”
	Advertência (2)	“Não!” “Cuidado com a lama!”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Vocativo (1)	“Cachorro!” (como se estivesse imitando o dono ao chamar o cachorro)
	Narrativas e relatos (6)	“O cachorro foi correndo e depois caiu na lama.” “O cachorro foi tomar banho e a bolsa tava no quintal.” “Ele foi pegar a bola e o dono dele viu.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

Quadro 10 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Pedro* durante o uso da História 2

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (6)	“Tá pondo comida para os passarinhos.” “O gato veio atrás dos passarinhos”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (6)	“Sim.” “Ahã.”
	Justificativa/Explicação (4)	“Tá jogando água no gato, porque ele queria comer os passarinhos.” “O homem aqui fica feliz, porque os pássaros dele são salvos.”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Narrativas e relatos (4)	“Os pássaros tem uma tijela, depois aparece um gato querendo comer os passarinhos, mas o homem joga água no gato, porque gatos não gostam de água.” “E aí ele ficou feliz, porque resgatou os passarinhos.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

As funções comunicativas que predominaram na interação de *Pedro* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foram as descrições de ações, pessoas, personagens e objetos. Além disso, *Pedro* utilizou também comentários como, confirmação e respostas simples.

b) **Marcos**

b.1) *Características gerais de desenvolvimento*

Apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e aos três anos de idade teve diagnóstico de TEA, por especialista na área da psiquiatria infantil, com CID: F84 de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) e de acordo com os critérios diagnósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Manifesta déficits em habilidades sociocomunicativas, comportamentais e acadêmicas e necessidade de apoio substancial na realização das atividades do cotidiano. Relacionamento interpessoal com dificuldade na interação social, nas aproximações espontâneas e de intercâmbio social, busca o contato com o interlocutor, contudo, a forma como aborda é inapropriada. Outras manifestações relevantes que podem ser mencionadas se referem a presença de maneirismos, rigidez na rotina e repetição de questionamentos para o interlocutor ainda que saiba a resposta que será dada.

No que diz respeito ao nível de atividade, apresenta lentidão de movimentos, fixa a atenção por curto intervalo na realização de uma tarefa, cansa-se e distrai-se facilmente e busca mudar de atividade frequentemente.

Marcos também, apresentou atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e com relação a comunicação verbal, atualmente faz uso da fala para se comunicar, contudo, com a entonação monótona, repetição de palavras ou frases que podem ter (ou não) valor comunicativo, dificuldade em iniciar e manter um diálogo e em narrar fatos ou acontecimentos com vocabulário e repertório reduzido para a idade. Quanto à comunicação não-verbal tem dificuldade em demonstrar de forma mais significativa o que deseja expressar e em compreender a comunicação não-verbal nos outros.

Atualmente está matriculado no 5º ano do ciclo Fundamental I no ensino regular, e é acompanhado por professor auxiliar em sala de aula e frequentemente manifesta comportamentos com reações de agressividade e irritabilidade de causa ou motivo nem sempre especificado, mas que podem estar relacionados às questões de modificações na rotina e não-adaptação a mudanças que ocorrem durante o período escolar. Quanto ao desempenho acadêmico, apresenta déficit na atenção e concentração durante a realização das atividades escolares, necessita sempre ser lembrado a voltar-se para o que está sendo feito e necessidade de adaptação das atividades curriculares.

É atendido nesta instituição onde no contraturno escolar e segue um programa de ensino individualizado de habilidades sociais, de linguagem, de autocuidado e habilidades acadêmicas. No momento, está recebendo acompanhamento e suporte remoto por uma equipe multiprofissional.

b.2) Perfil comunicativo de Marcos

Quadro 11 – Meios comunicativos mais utilizados por *Marcos*

Meios de Comunicação	Presença e ausência		
	Contexto domiciliar	Contexto institucional	Atividades com PRONARRAR
Ação motora	Ausente	Ausente	Ausente
Gestos	Presente	Presente	Presente
Fala inteligível	Presente	Presente	Presente
Vocalizações	Ausente	Presente	Presente
Ação motora/gestos	Ausente	Ausente	Ausente
Fala inteligível/gestos	Presente	Presente	Presente
Vocalizações/ação motora	Ausente	Ausente	Ausente
Vocalizações/gestos	Presente	Presente	Presente

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

O meio comunicativo predominante de *Marcos* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foi a fala inteligível. Por outro lado, é preciso observar que houve também episódios de fala ininteligível, o que foi indicado como vocalizações. Além disso, *Marcos* utilizou gestos que complementaram a sua comunicação, como se fizesse um esforço para se expressar. *Marcos* também apresentou pouco contato visual, atenção reduzida e tempo de resposta latente, exigindo que o interlocutor chamasse a sua atenção com frequência. Os elementos

desse engajamento nas atividades serão detalhados na avaliação específica desse aspecto.

Quadro 12 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Marcos* durante o uso da História 1

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Pedidos	Pedido de informação (5)	“Aqui? A última?” “Mais ainda?”
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (12)	“Aqui tava cheio de lama” “Aí tomou banho.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (15)	“Nada. É o final.” “Mas acho que ele não pegou a bola”.
	Advertência (4)	“Aqui não pegou!” “Eu não sei mais!” “Eu vou ter que pular.”
	Justificativa/Explicação (3)	“Mas acho que ele não pegou a bola e daí caiu na lama.” “Porque ele quer tomar banho.”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Interrupção (4)	“Já sei!” “Ahhh! Já sei!”
	Narrativas e relatos (2)	“Ele fez com a mão e ele fez assim ó.” (fazendo um gesto com mão) “Ele mora na fazenda e ele toma banho aqui.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

Quadro 13 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Marcos* durante o uso da História 2

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Pedidos	Pedido de informação (5)	“Aqui? A última?” “Mais ainda?”
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (12)	“Aqui tava cheio de lama” “Aí tomou banho.” “O de chapéu.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (15)	“Nada. É o final.” “Mas acho que ele não pegou a bola”. “Eu gostei.” “Comendo.” “Esse aqui ó.” (apontando a figura)
	Advertência (4)	“Aqui não pegou!” “Eu não sei mais!” “Eu vou ter que pular.” “E isso é coisa horrorosa.”
	Justificativa/Explicação	“Mas acho que ele não pegou a bola e daí caiu na lama.”

	(4)	“Porque ele quer tomar banho.” “Porque sim.”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Interrupção (4)	“Já sei!” “Ahhh! Já sei!”
	Narrativas e relatos (4)	“Ele fez com a mão e ele fez assim ó.” (fazendo um gesto com mão) “Ele mora na fazenda e ele toma banho aqui.” “E o gato mandou ele empurrar pra longe.”
	Repetição/Ecolalia (2)	“o menino.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

As funções comunicativas que predominaram na interação de *Marcos* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foram comentários como confirmação ou respostas simples. Além disso, *Marcos* utilizou também descrições centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens com descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.

c) **Vitor**

c.1) *Características gerais de desenvolvimento*

Apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e aos três anos de idade obteve diagnóstico de TEA por especialista na área da psiquiatria infantil com CID: F84 de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) e de acordo com os critérios diagnósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Possui déficits em habilidades sociocomunicativas, comportamentais e acadêmicas, comportamentos repetitivos, interesse restrito e necessidade de apoio substancial na realização das atividades do cotidiano. Relacionamento interpessoal com anormalidade na interação, nas aproximações espontâneas, de intercâmbio social, evitação do contato ocular e a forma como aborda o interlocutor é inapropriada.

Outras manifestações relevantes que podem ser mencionadas se referem a presença de maneirismos e padrões rígidos de organização temporal e espacial ao seu próprio critério, tentativa em persistir na atividade costumeira e dificuldade em se

adaptar às mudanças em sua rotina com respostas emocionais desajustadas ou exageradas além de comportamentos destrutivos e disruptivos.

Com relação ao nível de atividade, apresenta inquietação que interfere no desenvolvimento destas, fixa a atenção por curto intervalo na realização de uma tarefa, distrai-se facilmente, busca mudar de atividade frequentemente e insiste em ser ajudado ainda que saiba fazer.

Vitor também, apresentou atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e com relação à comunicação verbal faz uso da fala para se comunicar, contudo, apresenta a fala com repetição de palavras ou frases que podem ter (ou não) valor comunicativo, inversão pronominal, dificuldade em iniciar e manter um diálogo, dificuldade em narrar fatos ou acontecimentos, vocabulário e repertório restrito e excessivo questionamento e preocupação com tópicos específicos. Quanto a comunicação não-verbal tem dificuldade em expressar-se utilizando meios não-verbais e em identificar expressões não-verbais nos outros.

Está matriculado no 4º ano do ciclo Fundamental I no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é acompanhado por professor especialista. Na escola, com frequência manifesta comportamentos de irritabilidade e autoagressividade geralmente desencadeados pela dificuldade de comunicação, modificações na rotina e não-adaptação a mudanças além de, hipersensibilidade auditiva diante dos ruídos comumente encontrados no ambiente escolar. Quanto ao desempenho acadêmico, apresenta déficit na atenção e concentração, inquietação e necessidade de sempre ser lembrado a voltar-se para o que está sendo feito, não está alfabetizado, reconhece o alfabeto e as atividades curriculares são adaptadas.

É atendido nesta instituição no contraturno escolar e segue um programa de ensino individualizado de habilidades sociais, de linguagem, de autocuidado e habilidades acadêmicas. No momento, está recebendo acompanhamento e suporte remoto por uma equipe multiprofissional.

c.2) Perfil comunicativo de Vitor

Quadro 14 – Meios comunicativos mais utilizados por *Vitor*

Meios de Comunicação	Presença e ausência		
	Contexto domiciliar	Contexto institucional	Atividades com PRONARRAR
Ação motora	Ausente	Ausente	Ausente
Gestos	Presente	Presente	Presente
Fala inteligível	Presente	Presente	Presente
Vocalizações	Ausente	Ausente	Ausente
Ação motora/gestos	Presente	Ausente	Ausente
Fala inteligível/gestos	Presente	Presente	Presente
Vocalizações/ação motora	Ausente	Ausente	Ausente
Vocalizações/gestos	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

O meio comunicativo predominante de *Vitor* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foi a *fala inteligível*. Além disso, *Vitor* utilizou *gestos* e expressões faciais que complementaram a sua comunicação. Também apresentou contato visual e atenção, quando chamado pelo interlocutor. Alguns elementos desse engajamento nas atividades serão detalhados na avaliação específica desse aspecto.

Quadro 15 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Vitor* durante o uso da História 1

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Pedidos	Pedido de permissão (1)	“Eu posso falar agora?”
	Pedido de informação (6)	“Ele tá segurando o quê?”
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (20)	“o menino jogou a bola.” “Ele tá segurando um cinto.” “Bom! Ele ficou bem!” “Ele fez um pontilhado aqui.”
	Indicação (1)	“Então parece comigo.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (37)	“É mesmo. Bíguli é bem verdade” (querendo dizer que seria bem melhor) “É um menino.”
	Advertência (1)	“não pode jogar a bola no cachorro!”
	Sugestão (7)	“X. Vamos colocar um x, então?”
	Justificativa/Explicação (4)	“Porque ele não pode segurar a bola com o nariz”
	Vocativo (3)	“Tia?” “Chama pelo nome do interlocutor”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Repetição ou ecolalia (3)	“O que você tá vendo?”
	Interrupção (2)	“Um X!” (falou junto com o interlocutor)

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

Quadro 16 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Vitor* durante o uso da História 2

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Pedidos	Pedido de ação (2)	“Coloca todos no lugar, por favor?” “Desliga a câmera aí, tia?”
Centradas na criança	Protesto (2)	“Chega...chega...chega” “An não...”
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (12)	“O menino tava brincando com o cachorro.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (11)	“não vai demorar nada. Vai demorar só um pouquinho” “Prontinho!” “ Tá bom , tia?” “Agora nós vamos voltar pra sala?”
	Advertência (3)	“eu só quero duas”. “cuidado com esse buraco.”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Marcadores de cortesia	“Coloca todos no lugar, por favor? ”
	Vocativo (3)	“Desliga a câmera aí, tia? ” “Tá bom, tia? ”
	Interrupção (4)	“Mas...mas...mas...” (emissões simultâneas à fala do interlocutor)
	Repetição/Ecolalia (2)	“não vai demorar nada.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

As funções comunicativas que predominaram na interação de *Vitor* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foram comentários como confirmação e respostas simples. Além disso, *Vitor* utilizou também descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.

d) **Clara**

d.1) *Características gerais de desenvolvimento*

Apresentou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e aos três anos de idade obteve diagnóstico de TEA, por especialista na área da psiquiatria infantil, com CID: F84, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) e de acordo com os critérios diagnósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Possui déficits significativos em habilidades sociocomunicativas, comportamentais e acadêmicas, comportamentos repetitivos e necessidade muito apoio substancial na realização das atividades do cotidiano. Relacionamento

interpessoal com déficit na interação social, evitação do contato visual, ausência de aproximações espontâneas e de intercâmbio social. Necessidade persistente para obter sua atenção, contato mínimo por iniciativa própria e que pode ser impessoal. Insistente em manter a rotina, presença de maneirismos e persistência na mesma resposta ou atividade.

Manifesta a presença de sinais inapropriados das respostas emocionais com reações inibidas e que podem não estar relacionadas com a situação. Pode rir ou ficar estática apesar de não estarem presentes fatos que possam estar causando tais reações. Outras manifestações relevantes que podem ser mencionadas se referem a presença de movimentos não usuais como balançar-se e autoagressividade em alguns momentos.

Quanto ao nível de atividade, fixa a atenção por curto intervalo na realização de uma tarefa e apresenta a necessidade de constante motivação para a realização de uma atividade em todos os níveis do cotidiano.

Clara, também, apresentou atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem e com relação a comunicação verbal faz uso de palavras isoladas para se comunicar, contudo, podem ter (ou não) valor comunicativo, além de entonação monótona, ecolalias imediatas e tardias e repetição de palavras sem intenção comunicativa. Não inicia e não mantém um diálogo, não é capaz de narrar fatos ou acontecimentos e seu vocabulário e repertório é bastante reduzido para a idade. A comunicação não-verbal é imatura e demonstra não compreender a comunicação não-verbal nos outros.

Devido às dificuldades de comunicação e o perfil comunicativo que apresenta, foi desenvolvido um programa específico com o uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) em programas de ensino específicos da instituição, contudo, o uso destes recursos limita-se à instituição e aos atendimentos clínicos uma vez que o uso do sistema ainda é tímido e encontra-se em fase inicial de implementação para a criança.

Atualmente está matriculada no 4º ano do ciclo Fundamental I no ensino regular e é acompanhada por professor auxiliar em sala de aula. Em relatório escolar atual foi mencionada a dificuldade de acompanhamento das atividades curriculares pela aluna que não está alfabetizada e necessita de apoio e supervisão contínua no desenvolvimento das atividades escolares bem como, a adaptação curricular.

É atendida nesta instituição no contraturno escolar e segue um programa de ensino individualizado para o desenvolvimento de habilidades sociais, de linguagem, de autocuidado e habilidades acadêmicas. No momento, está recebendo acompanhamento e suporte remoto por uma equipe multiprofissional.

d.2) *Perfil comunicativo de Clara*

Quadro 17 – Meios comunicativos mais utilizados por *Clara*

Meios de Comunicação	Presença e ausência		
	Contexto domiciliar	Contexto institucional	Atividades com PRONARRAR
Ação motora	Presente	Presente	Presente
Gestos	Ausente	Ausente	Ausente
Fala inteligível	Ausente	Presente	Presente
Vocalizações	Presente	Presente	Presente
Ação motora/gestos	Ausente	Ausente	Ausente
Fala inteligível/gestos	Ausente	Ausente	Ausente
Vocalizações/ação motora	Presente	Presente	Presente
Vocalizações/gestos	Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

O meio comunicativo predominante de *Clara* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foi *Vocalizações*. Por outro lado, é preciso observar que houve também episódios de *fala inteligível*, embora tenha exigido esforço do ouvinte para compreendê-las, em alguns momentos. As ações motoras que acompanharam a comunicação de *Clara* foram destacadas aqui, mas elas não possuíam intenção comunicativa. Tratou-se de maneirismos que ela emitiu como se estivesse se esforçando para responder às solicitações do interlocutor, mas sempre acompanham as suas emissões. *Clara* também apresentou pouco contato visual, atenção reduzida e tempo de resposta latente, exigindo que o interlocutor chamasse a sua atenção durante todos os momentos de interação. Os elementos desse engajamento nas atividades serão detalhados na avaliação específica desse aspecto.

Quadro 18 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Clara* durante o uso da História 1

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (6)	“Ele com a bola” “Ficou limpinho.” “Tomar banho.” “Ela caiu.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (8)	“Esse aqui...” (apontando a figura)
	Admiração (1)	“Que linda!”
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Repetição/Ecolalia (6)	“todo sujo.” “jogou a bola.” “na lama.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

Quadro 19 – Funções comunicativas mais utilizadas por *Clara* durante o uso da História 2

Categorias	Subcategorias com a frequência absoluta	Alguns exemplos
Pedidos	Pedido de permissão (6)	“Hummm...deixa eu pensar...”
Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (2)	“Jogou água.” “Comendo milho.”
Comentários	Confirmação ou respostas simples (6)	“Esse...” (apontando a figura) “Água.” “O homem.” “O passarinho.”
	Advertência (1)	“Deixa eu pensar?!” (a entonação dessa frase foi diferente da entonação de pedido)
Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos	Repetição/Ecolalia (6)	“casa.” “gato.”

Fonte: elaborado com base em Oliveira e Marques (2005) e Oliveira (2004) e revisão atualizada (OLIVEIRA, 2021).

As funções comunicativas que predominaram na interação de *Clara* durante as atividades envolvendo as histórias do PRONARRAR foram, comentários como, confirmação ou respostas simples. Além disso, *Clara* utilizou também Repetição/Ecolalia de palavras referentes aos personagens e elementos das histórias.

Os dados apresentados nos Quadros 20, 21, 22 e 23 indicaram a presença ou ausência de comportamentos emitidos durante a atividade (engajamento e atenção sustentada, sequência das imagens, emissões correspondentes às figuras observadas, emissões de inferências, reconto com apoio e sem apoio como indicadores de compreensão da história) e as Funções Comunicativas esperadas nessa atividade proposta, bem como aquelas apresentadas pelas crianças.

Quadro 20 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por *Pedro*

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: narrativas e relatos; vocativo. Comentários: confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência.
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Não		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Sim	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Sim	Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: narrativas e relatos; vocativo. Comentários: confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência.
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações:
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações:	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação.
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Não	<i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i> Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: narrativas e relatos; vocativo. Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência.</i>
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações:	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações:
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Sim	<i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i> Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: narrativas e relatos.

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação.</i>
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>narrativas e relatos.</i>
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Não		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 21 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por *Marcos*

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: pedido de informação
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; indicação.</i>
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Sim		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Sim	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>narrativas e relatos; repetição e ecolalia; interrupção.</i>
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Não	Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência.</i>
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: pedido de informação
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.</i>
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Não		
		Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>narrativas e relatos; repetição e ecolalia; interrupção.</i>
		Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência.</i>

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: pedido de informação
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.</i>
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>narrativas e relatos; repetição e ecolalia; interrupção.</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência.</i>
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.</i>
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Sim	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>narrativas e relatos. Interrupção.</i>

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: narrativas e relatos. Interrupção.
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Sim		
Reconto com apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual.	Sim		
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.	Não		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 22 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por **Vitor**

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: pedido de permissão; pedido de informação
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; indicação.
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Sim		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Sim		
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Parcialmente	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: repetição, ecolalia e interrupção.
		Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Comentários: confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência; sugestão; vocativo.
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: pedido de ação
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; indicação.
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Não		
		Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: repetição, ecolalia e interrupção.
		Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Centradas na criança: protesto. Comentários: confirmação/respostas simples; justificativa/explicação;

			advertência; sugestão; vocativo.
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Sim		Pedidos: pedido de ação
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; indicação.
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i> Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: marcadores de cortesia: repetição, ecolalia e interrupção. Centradas na criança: protesto. Comentários: confirmação/respostas simples; justificativa/explicação; advertência; sugestão; vocativo.
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Sim	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: repetição, ecolalia e interrupção.

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; indicação.
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Sim		
Reconto com apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; indicação. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: repetição, ecolalia e interrupção.
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual.	Sim		
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 23 – Funções comunicativas relacionadas à atividade proposta e desempenho apresentado por *Clara*

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada			
Direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta.	Sim	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: <i>Pedido de permissão</i>
Toca em alguma parte (figura) do material durante essa apresentação inicial.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos.
Olha e toca de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor.	Sim		
Emite outros comportamentos (dispersão) durante a atividade.	Sim		
Segue as instruções do interlocutor para observar as figuras e narrar (início, desenvolvimento e final).	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>repetição e ecolalia</i>
Mantém o foco (olhar ou toque) direcionado para o material (início, desenvolvimento e final).	Não	Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	Comentários: <i>confirmação/respostas simples; admiração; advertência.</i>
Sequência das imagens			
Manipulação das figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Pedidos: <i>Pedido de permissão</i> Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>repetição e ecolalia</i>
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras com intenção de obter uma sequência para a história.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	
Emissão de verbalizações com o olhar direcionado para as figuras e manipulação delas com intenção de obter uma sequência para a história.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Emissões correspondentes às figuras observadas			
Emissão de frases correspondentes à figura observada.	Não	Pedidos: <i>Pedido de informação</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>repetição e ecolalia</i>
Emissão de palavras correspondentes à figura observada.	Sim	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	
Emissão de outras respostas (vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor) correspondentes à figura observada.	Sim	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i> Comentários: <i>confirmação/respostas simples; justificativa/explicação.</i>	
Emissões de inferências			
Emissão de inferências (deduz com base nas imagens) sobre sentimentos, objetivos e ações dos personagens.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: descrição de ações, pessoas/personagens e objetos. Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>repetição e ecolalia</i>
Descrição de algumas ações dos personagens ou de possíveis objetivos dos personagens.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	

Continua...

Comportamentos emitidos durante a atividade	Presença/ Ausência	Principais Funções Comunicativas relacionadas à atividade proposta (esperadas)	Funções comunicativas apresentadas pelo participante
Reconto sem apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>repetição e ecolalia</i>
Realização do reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	
Realização do reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras.	Sim		
Reconto com apoio (indicadores de compreensão da história)			
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal.	Não	Centradas em objetos, eventos, pessoas/personagens e ações: <i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos; nomeação e indicação.</i>	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>repetição e ecolalia</i>
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual.	Não	Organização da comunicação, nível de diálogo, narrativas e relatos: <i>Narrativas e relatos</i>	
Realização do reconto da história com uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.	Sim		

Fonte: elaboração própria.

Todas as crianças emitiram funções comunicativas esperadas para a atividade, porém, essa emissão foi satisfatória em relação a três crianças, pois uma delas emitiu muitas ecolalias e repetições como principais funções comunicativas. A seguir, detalharemos o desempenho de cada uma delas.

As principais funções comunicativas apresentadas por *Pedro*, foram: *nomeação* na categoria Descrição de ações pessoas/personagens; na categoria de Organização da comunicação (narrativas e relatos) ele emitiu *vocativo* e, na categoria de Comentários emitiu *advertência*. Do que era esperado, a criança não emitiu a categoria de Pedidos e, embora tenha apresentado a habilidade de descrição de ações, pessoas/personagens e objetos não emitiu *indicações*. Como trata-se de uma previsão em relação a essas categorias, pode-se afirmar que o desempenho dele foi satisfatório, o que pode ser confirmado tendo em vista a pontuação que obteve nas histórias produzidas, respectivamente: (15) pontos e categoria (V) para a História 1; (16) pontos e categoria (V) para a História 2. Essa pontuação é apresentada, a seguir.

Tabela 2 - Desempenho nas histórias produzidas com base nos protocolos e classificação e categorias do programa PRONARRAR

Participante	História	Pontuação obtida	Categoria
<i>Pedro</i>	1	15	V
	2	16	V
<i>Marcos</i>	1	13	IV
	2	14	IV
<i>Vitor</i>	1	13	IV
	2	14	IV
<i>Clara</i>	1	10	III
	2	5	II
			Pontuação ideal: 18

Fonte: elaboração própria.

Conforme proposta de análise de dados apresentada, a pontuação ideal das histórias é 18 e a categoria ideal é VI (acima de 18 pontos).

Marcos emitiu a categoria *Pedido de informação* porém, na categoria Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos, emitiu apenas *indicação* e não emitiu *nomeação* como era esperado. Quanto à categoria de Organização da comunicação, nível de diálogo (narrativas e relatos) emitiu *repetição*, *ecolalia* e *interrupção* e na categoria Comentários emitiu *advertência*. Da mesma forma, como trata-se de uma previsão de tais categorias pode-se afirmar que o desempenho da criança foi satisfatório tendo em vista a pontuação obtida pela criança nas histórias produzidas o que pode ser confirmado tendo em vista a pontuação que obteve nas histórias

produzidas, respectivamente: (13) pontos e categoria (IV) para a História 1; (14) pontos e categoria (IV) para a História 2.

Vitor emitiu na categoria Pedido, *pedido de informação*, como era esperado, *pedido de permissão e de ação*. Na categoria Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos apresentou a habilidade de *indicação*, porém não apresentou a habilidade de *nomeação* como era esperado. Na categoria de Organização da comunicação (narrativas e relatos), Vitor emitiu *repetição, ecolalia, interrupção e marcadores de cortesia* em alguns momentos e ainda, quanto à categoria de Comentários emitiu *advertência, sugestão e vocativo* além de outras respostas como *protesto* foram observadas. Pode-se considerar o desempenho de Vitor satisfatório em relação à pontuação obtida nas histórias produzidas o que pode ser confirmado tendo em vista a pontuação que obteve nas histórias produzidas, respectivamente: (13) pontos e categoria (IV) para a História 1; (14) pontos e categoria (IV) para a História 2.

Clara emitiu a categoria Pedidos, porém tratou-se de um *pedido de permissão* e não um *pedido de informação*, como era esperado. Quanto à categoria de Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos não emitiu *nomeação e indicação* como era esperado. Na categoria Organização da Comunicação (narrativas e relatos) emitiu *repetição e ecolalia* e, na categoria Comentários emitiu *admiração e advertência* como respostas, o que pode ser confirmado tendo em vista a pontuação que obteve nas histórias produzidas, respectivamente: (10) pontos e categoria (III) para a História 1; (5) pontos e categoria (II) para a história 2.

Os dados obtidos confirmam, tanto o engajamento na atividade, quanto um desempenho satisfatório nas histórias produzidas para três dos participantes. No entanto, confirmam, novamente, a necessidade de se fornecer mais suportes para Clara, pois, das crianças que participaram da pesquisa, somente ela apresentou o perfil comunicativo *Não Funcional*, visto que o meio comunicativo predominante foi *vocalizações* e houve presença marcante de *repetição e ecolalia*, observadas na maioria das vezes sem intenção comunicativa.

Por apresentar este perfil comunicativo pode-se afirmar que os comportamentos emitidos por Clara indicam a necessidade do uso de recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) como um suporte adicional de adaptação ao material do programa e a ampliação das funções comunicativas, a exemplo de algumas pesquisas já conduzidas com o uso do PRONARRAR.

Com o objetivo de testar as possibilidades de uso desses recursos no contexto de aplicação do PRONARRAR, Oliveira e Oliveira (2017) propuseram analisar a construção de histórias com o uso de recursos de CSA. Inicialmente foram selecionadas imagens do *Picture Communication Symbols* (PCS) que possibilitassem a construção de cada um dos elementos das histórias de crianças com diagnóstico de TEA. Este estudo possibilitou prever a média de figuras que seriam necessárias para cada parte da história e verificar que as especificidades de algumas delas requeriam figuras que não constavam em programas específicos do PCS havendo a necessidade de considerar outras fontes e confecção de figuras separadas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Portanto, a continuidade desse estudo pode fornecer indicadores que auxiliam nesses suportes adicionais necessários.

Destacamos também aqui o estudo desenvolvido por Oliveira, Freitas e Oliveira (2018) que buscou identificar os efeitos do uso do PRONARRAR vinculado a adaptações com o sistema de CSA em sujeitos com TEA não oralizados. Os resultados indicaram que as estratégias do PRONARRAR associadas à adaptação com os recursos da CSA possibilitaram o reconto da história pelos sujeitos e a redução de comportamentos considerados comportamentos-problema, tais como: interesse restrito, atenção reduzida, agitação e irritabilidade (OLIVEIRA; FREITAS; OLIVEIRA, 2018).

A exemplo de outras pesquisas, cuja temática envolva o uso de recursos de CSA e crianças com TEA, destacamos o estudo de Pereira *et al.* (2020) que pretendeu verificar os efeitos da intervenção fonoaudiológica com Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) nos atos comunicativos em crianças com TEA. Os resultados indicaram um aumento na produção de atos comunicativos, maior qualidade nos atos produzidos, com uso de componentes verbais mais presentes e diminuição dos atos que possuíam funções não-interpessoais, tais como os atos gestuais. Além disso constatou-se uma evolução na linguagem funcional dos sujeitos (PEREIRA *et al.*, 2020). Todos estes estudos apontam para a relevância do uso de recursos de CSA como um suporte para a ampliação das funções comunicativas de crianças com TEA e, portanto, esse uso pode ser promissor para a ampliação de adaptações do PRONARRAR.

Outro aspecto de destaque em relação aos dados obtidos, refere-se à importância da habilidade de reconto para a alfabetização, conforme descrito no estudo de Rogoski e Flores (2021), em que os autores descreveram que recontar

histórias é uma habilidade relacionada à alfabetização e é parte de um conjunto de habilidades de pré-leitura, de apoio à aquisição de habilidades de leitura e escrita. Além de apoiar a alfabetização, as habilidades de narrativa oral têm sido relacionadas ao sucesso escolar (ROGOSKI; FLORES, 2021).

Especificamente em nosso estudo, foi observado com relação ao reconto das histórias (indicadores de compreensão da história) que *Pedro* realizou o reconto sem apoio, com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, além de direcionar seu olhar e/ou apontar para cada parte da história à medida que realizava esse reconto.

Marcos e Vitor realizaram o reconto, sem apoio, com palavras isoladas sem direcionar o olhar para as figuras. E ao receberem apoio durante esse reconto, eles usaram palavras isoladas que se configuraram como respostas ou repetições de palavras do interlocutor mediante apoio verbal e gestual. *Clara* realizou o reconto sem apoio, com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras e, quando o interlocutor forneceu apoio para esse reconto, ela o realizou com palavras isoladas que se configuraram como respostas ou repetições de algumas palavras do interlocutor mediante apoio verbal, gestual e físico.

Sobre isso, Oliveira, Viana e Zaboroski (2020) destacaram que o principal objetivo do PRONARRAR é auxiliar o processo de elaboração de histórias orais, escritas e simbólicas (com o uso de símbolos) de escolares em fase inicial de escolarização. O programa também trabalha aspectos de leitura e pode ser empregado como procedimento de ensino e/ou de aperfeiçoamento dessas elaborações escritas com escolares que estejam em fase inicial de alfabetização (OLIVEIRA; VIANA; ZABOROSKI, 2020).

Especificamente em relação ao desempenho na narrativa, as pesquisas atuais sobre esse tipo de texto revelam que as maiores dificuldades das crianças estão relacionadas à elaboração de uma situação-problema e um desfecho para essa situação (FERREIRA; CORREIA, 2008; MARANHE; DE ROSE, 2005; OLIVEIRA; BRAGA, 2012). Essas duas situações concentram os elementos essenciais e centrais da narrativa, sem os quais o texto fica sem uma trama, indicando apenas personagens e lugares. Sobre as pesquisas futuras, as preocupações residem em como favorecer ou promover essas situações e algumas têm indicado estratégias promissoras (OLIVEIRA, 2019).

Com relação a este desempenho verificamos a presença de elementos como, a manipulação das imagens com a intenção de obter uma sequência, emissão de frases correspondentes às figuras observadas e emissão de inferências com descrição de ações/objetivos nas narrativas produzidas por *Pedro*, *Marcos* e *Vitor* obtiveram um desempenho semelhante, apesar de emitirem frases correspondentes às figuras observadas não as manipularam com a intenção de obter uma sequência da história. Além disso, descreveram algumas ações dos personagens, mas não foram capazes de inferir a respeito destas ações/objetivos.

Quanto ao desempenho de *Clara* verificamos que não houve a intenção de obter uma sequência para as figuras das histórias. Apresentou a emissão somente de palavras e vocalizações (repetições e ecolalias) correspondente às figuras e não realizou a emissão de inferências com a descrição de ações/objetivos dos personagens. Os dados de desempenho na narrativa produzida por *Clara* indicam que a pontuação mais baixa configura uma das dificuldades em relação a estes elementos centrais, visto que eles não estão presentes nas histórias produzidas por ela.

Van Kraayenoord e Paris (1996) discutiram que para realizar inferências, desenvolver expectativas, buscar confirmação delas e incentivar a expressão do tema ou mensagem do livro é importante permitir que a criança traga o que sabe para a história (VAN KRAAYENOORD; PARIS, 1996). Tais estratégias podem favorecer a capacidade de construir uma história e de realizar inferências a partir das experiências vivenciadas por crianças com diagnóstico de TEA.

Num esforço de buscar mais elementos que possam explicar um pouco mais a diferença em relação ao desempenho de *Clara*, indicamos aqui alguns aspectos relacionados à comunicação social e à adaptação sociocomunicativa. Pensamos que estes elementos podem conter indicadores capazes de melhorar esse desempenho em futuros estudos que os priorizem.

No caso da comunicação social, enfatizamos que seu objetivo é a interação do sujeito com diferentes interlocutores e, portanto, isso poderia ampliar o perfil pragmático de *Clara*. Esse aspecto não foi foco de investigação, mesmo assim, podemos inferir que uma restrição nessas interações pode ter impacto nesse desempenho.

Destacamos também os fatores ambientais que podem impactar a comunicação social. Nesse caso, a disponibilidade de recursos ou dispositivos diferentes que tenham o objetivo de favorecer essa comunicação foi um dos

elementos indicados em nossa discussão, relacionada ao uso de recursos de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA). Sem dúvida, essa é uma importante implicação para as futuras adaptações do PRONARRAR.

Por fim, sobre a adaptação sociocomunicativa, existem escalas específicas para avaliação desse aspecto que indicam níveis e estágios específicos de desempenho para crianças com TEA. Uma avaliação dessa natureza poderia fornecer indicações complementares para atividades como a que foi proposta aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos analisar os comportamentos indicadores de engajamento emitidos por crianças com TEA, durante o uso de um programa metatextual que possui apoio estruturado para a produção de narrativas e sistematizar os suportes fornecidos por esse programa ao longo dessa atividade e ainda, relacionar esses comportamentos emitidos com o perfil comunicativo dessas crianças e o desempenho obtido em cada narrativa construída.

Avaliamos que tais objetivos foram atingidos e respondidas as questões iniciais da presente pesquisa, tendo em vista que os dados obtidos neste estudo permitiram analisar os comportamentos considerados indicadores de engajamento. Além disso, foi possível identificar quais os suportes do mediador que foram utilizados e os suportes específicos presentes na estrutura do programa PRONARRAR que promoveram a manutenção do engajamento das crianças durante a realização da atividade de uso do programa.

Concluimos que com um suporte estruturado, como o que é oferecido pelo programa PRONARRAR, é possível emergir e aperfeiçoar a narrativa de crianças com TEA uma vez que as estratégias metatextuais podem promover o desenvolvimento de narrativas e fornecer importantes implicações em relação ao processo inicial de escolarização de crianças com esse diagnóstico.

Embora os participantes desse estudo tenham apresentado comportamentos como atenção reduzida, evitação do contato visual e tempo de resposta latente em níveis que se diferem entre eles, os dados obtidos demonstraram que os suportes específicos do programa PRONARRAR favoreceram a atenção compartilhada e a interação com a pesquisadora. Os dados obtidos também indicaram que, crianças com diagnóstico de TEA são capazes de produzir histórias com a presença de comportamentos, tais como: emissão de inferências, descrição de ações ou possíveis objetivos dos personagens, demonstrando um desempenho satisfatório em narrativas produzidas.

Outro aspecto importante, se dá ao fato de que no decorrer do desenvolvimento deste estudo alguns desafios foram enfrentados e dentre eles e talvez o mais importante foi a interrupção no procedimento de coleta de dados devido a pandemia pela COVID 19. Houve a necessidade de atender às exigências de isolamento e distanciamento social que impediu a frequência e participação das crianças na

instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida e esta condição impôs modificações no cronograma e andamento desta pesquisa.

Como implicações metodológicas, destacamos a necessidade de mais aplicações do protocolo desenvolvido neste estudo (Protocolo de Observação de Comportamentos Emitidos), com uma população maior e com a finalidade de identificar qual seria o escore ideal ou médio, uma vez que essa pontuação se refere ao desempenho da criança em relação a cada comportamento especificado. Para isto, é importante a realização de outros estudos com diferentes populações e não só com o TEA, contanto que contemple o contexto de uso deste programa.

Sugerimos, também, uma avaliação complementar sobre adaptação sociocomunicativa, com o uso de escalas específicas para avaliação desse aspecto que indicam níveis e estágios específicos de desempenho para crianças com TEA, pois, conforme destacado, uma avaliação dessa natureza poderia fornecer indicações complementares para as atividades propostas.

Outra sugestão em relação aos aspectos metodológicos, é o uso de histórias de níveis diferentes de complexidade. Em nossa pesquisa, foram utilizadas duas histórias do programa, ambas de nível fácil. Assim, destacamos a importância de que novos estudos sejam desenvolvidos com os três níveis de complexidade, com o objetivo de comparar os comportamentos emitidos e o desempenho nas narrativas produzidas por crianças com TEA.

Especificamente sobre o perfil comunicativo, é importante que os dados obtidos em avaliações específicas das pesquisas, como a que fizemos, sejam cruzados com o perfil registrado na instituição que as crianças frequentam, pois isso fornece mais indicadores sobre possíveis necessidades de adaptações em relação à atividade que será proposta.

Reiteramos a importância do desenvolvimento e replicação de futuras pesquisas que possam ser realizadas com a finalidade de investigar como as estratégias metatextuais podem favorecer o desenvolvimento das habilidades narrativas de crianças com TEA, especialmente no processo inicial de escolarização. A literatura especializada tem dispensado muita atenção em relação à influência de narrativas nesse desempenho inicial, principalmente, no que se refere à compreensão leitora e à produção escrita. Os estudos que envolvem as narrativas e que tem feito essa relação, de maneira mais direta, têm priorizado a investigação sobre as inferências. Portanto, investigações nessa direção podem ser promissoras.

REFERÊNCIAS

- ABBEDUTO, L.; BENSON, G. O desenvolvimento dos atos de fala em crianças normais e indivíduos com retardo mental. *In: CHAPMANN, R. S. (orgs.). Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.
- ADORNETTI, I.; et al. An investigation of visual narrative comprehension in children with autism spectrum disorders. *Cogn Process*, v. 21, p. 435-447, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10339-020-00976-6>.
- ALRASHIDI, O.; PHAN, H.; NGU, B. Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisation. *International Education Studies*, v. 9, n. 12, p. 41-52, 2016. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>.
- AMBRIDGE, B.; BANNARD, C.; JACKSON, G. H. Is grammar spared in autism spectrum disorder? Data from judgments of verb argument structure overgeneralization errors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n.10, p. 3288-3296, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR*. Washington DC: APA; 2000.
- BALESTRO, J. I.; FERNANDES, F. D. M. Percepção de cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo quanto ao perfil comunicativo de seus filhos após um programa de orientação fonoaudiológica. *CoDAS*, São Paulo, v. 31, n. 1, e20170222, 2019. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018222>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822019000100310&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Fev. 2021.
- BANNEY, R. M.; HARPER-HILL, K.; ARNOTT, W. L. The Autism Diagnostic Observation Schedule and narrative assessment: Evidence for specific narrative impairments in autism spectrum disorders. *International Journal of Speech - Language Pathology*, v. 17, n. 2, p.159–171, 2015. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.977348>.
- BARNETT, L. A. The playful child: measurement of disposition to play. *Play & Culture*, v. 4, p. 51-74, 1991.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 4, n. 2, p.113–125, 1986. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x>.

BOARATI, M. A.; PANTANO, T.; SCIVOLETTO, S. *Psiquiatria da Infância e adolescência: cuidado multidisciplinar*. São Paulo: Manole; 2016. p. 419-452.

BORDINI, D.; BRUNI, A. R. Transtorno do espectro autista. *In: ESTANISLAU, G.; BRESSAN, R. A. (orgs.). Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 219-230.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília/DF: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRUNER, J. A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 818, n. 1, p. 145-161, 1997.

CAMPELO, L. D.; *et al.* Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462009000800008>.

CARDOSO, C.; FERNANDES, F. D. M. A comunicação de crianças do espectro autístico em atividades em grupo. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 16. N. 1, p. 67-74, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400011>.

CÁRNIO, M.S.; BERBERIAN, A.P.; TRENCH, M.C.B.; GIROTO, C.R.M. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo. *Distúrb. Comum*, v.24, n.3, p. 249-256, 2012.

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

CRAIG, H. K. Deficiências pragmáticas. *In: Fletcher, P. (org). Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DAVIDSON, M; KAUSHANSKAYA, M; ELLIS WEISMER, S. Reading comprehension in children with and without ASD: the role of word reading, oral language, and working memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 48, n. 10, p. 3524- 3541, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>.

DI REZZE, B.; *et al.* Developing a classification system of social communication functioning of preschool children with autism spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, London, v. 58, n. 9, p. 942-948, 2016.
<https://doi.org/10.1111/dmcn.13152>.

DUINMEIJER, I.; DE JONG, J.; SCHEPER, A. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, v. 47, n. 5, p. 542-555, 2012.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>.

- EIGSTI, I.; et al. Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 5, n. 2, p. 681-691, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>.
- EL ZEIN, F. et al. Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *J Autism Dev Disord*, v. 44, n. 6, p. 1303-1322, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1989-2>.
- FANTUZZO, J.; et al. Contextually – relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 411-431, 1998. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80048-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80048-9).
- FAVOT, K.; CARTER, M.; STEPHENSON, J. The Effects of Oral Narrative Intervention on the Personal Narratives of Children with ASD and Severe Language Impairment: A Pilot Study. *International Journal of Disability, development and education*, v. 66, n. 5, p. 492-509, 2019. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1453049>.
- FERNANDES, F. D. M. *Aspectos funcionais da comunicação de crianças com síndrome autística*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1995.
- FERNANDES, F. D. M. Investigação e Terapia de Linguagem em autismo infantil. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 2, n. 4, p. 34-38, 1998.
- FERNANDES, F. D. M. Pragmática - (parte D). In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, S. D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *A.B.F.W. Teste de Linguagem Infantil: Nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. São Paulo: Pró-fono, 2000.
- FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.119-148.
- FERREIRA, S. P.; CORREIA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4, p. 547-555, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400009>.
- FERRETTI, F.; et al. Time and narrative: an investigation of storytelling abilities in children with autism spectrum disorder. *Front Psychol*, v. 9, p. 944-?, 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00944>.
- FLEURY, V. et al. Promoting active participation for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 30, n. 3, p. 273-288, 2014.

FLEURY, V.; SCHWARTZ, I. S. A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 37, n. 1, p. 16-28, 2016.

GANZ, J. B.; FLORES, M. M. The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 39, n.1, p. 75-83, 2009.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0602-6>.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLAN, S. L.; *et al.* Narrative Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 58, p. 920-933. 2015. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-14-0295.

GOERGEN, M. S. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: SCHIMIDT, C. (org). *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 29-42.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 109-123.

GOMES, P. *et al.* Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2015.
<https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009>.

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

GRAESSER, A. C.; SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, v. 101, n. 3, p. 371-395, 1994.
<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.101.3.371>.

GRIFFIN, T. M.; *et al.* Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, v. 24, n. 2, p. 123-147, 2004.
<https://doi.org/10.1177%2F0142723704042369>.

GUEVARA, V.; QUEIROZ, L.; FLORES, E. P. Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar. *Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 17, n. 1, p. 87-99, 2017.

HAGE, S. R. V. *Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudo psicolinguísticos*. 2. ed. Bauru: Edusc; 2001.

HAGE, S. R. V.; *et al.* Diagnóstico de crianças com alterações específicas de linguagem oral por meio de escala de desenvolvimento. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62, n. 3-A, p. 649-653, 2004.

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

HOWLIN, P.; *et al.* Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, v. 45, n. 2, p. 212–229, 2004. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x>.

KADERAVEK, J. N.; PENTIMONTI J. M.; JUSTICE, L. M. Children with communication impairments: caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 30, n. 3, p. 289-302, 2014.

KERMODE, F. *The sense of an ending: Studies in the theory of fiction*. New York: Oxford University Press, 1967.

KING, D.; DOCKRELL, J. E.; STUART, M. Event narratives in 11-14 year olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, v. 48, n. 5, p. 522-533, 2013. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025>.

KLINGER, L.; DAWSON, G.; RENNER, P. Autistic disorder. In: MASH, E.; BARKLEY, R. (Eds.). *Child psychopathology*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2002. p. 409-454.

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

LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>.

LEHNHART, G. B. *Transtorno do Espectro Autista e intervenção mediada por pares: mediação independente dos pares sobre o engajamento na tarefa*. 2018. Monografia (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

LINDAU, T. A.; *et al.* Instrumentos sistemáticos e formais de avaliação da linguagem de pré-escolares no Brasil: uma revisão de literatura. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 656-662, 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151114>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462015000200656&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Fev. 2021.

LUCAS, R.; NORBURY, C. F. Making inferences from text: it's vocabulary that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 58, n. 4, p. 1224-1232, 2015. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-14-0330.

LYNCH, J. S.; *et al.* The development of narrative comprehension and its relation to other reading skills. *Reading Psychology*, v. 29, p. 327–365, 2008. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>.

MACKAY, T., KNOTT, F.; DUNLOP, A. Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A group work intervention. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, v. 32, n. 4, p. 279-290, 2007. <https://doi.org/10.1080/13668250701689280>.

MARANHE, E. A.; DE ROSE, J. C. C. Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem. *In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, VII – ANPED, 2005, Belo Horizonte. Anais...*, 2005.

MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. *In: I Encontro do Centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e Libras – Ceslibras e V Encontro - Serviço de apoio pedagógico: contribuições para a educação inclusiva – Sape. São Paulo, 2016. Anais do I CESLIBRAS e V SAPE, 2016, p.1-6.*

MCCABE, P. C.; MARSHALL, D. J. Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 26, n. 4, p. 234-246, 2006. <https://doi.org/10.1177/02711214060260040401>.

MCWILLIAM, R. A.; BAILEY, D. B. Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 15, n. 2, p. 123-147, 1995. <https://doi.org/10.1177/027112149501500201>.

MILHER, L. P.; FERNANDES, F. D. M. Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. *Revista CoDAS*, v. 25, n. 1, p. 70-75, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822013000100013>.

MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, Chicago (EUA), v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.

NATION, K.; *et al.* Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 36, n. 7, p. 911-919, 2006. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>.

NEUBAUER, M. A.; FERNANDES, F. D. M. Perfil funcional da comunicação e diagnóstico fonoaudiológico de crianças do espectro autístico: uso de um checklist. *CoDAS*, v. 25, n. 6, p. 605-609, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2317-17822014000100013>.

NEVES, A. J.; *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educação em Revista*,

Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>.

NGUYEN, N.; *et al.* Reading comprehension and autism in the primary general education classroom. *The Reading Teacher*, v. 69, n. 1, p. 71-76, 2015.

NUNES, D. R. P., AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. <https://doi.org/10.5902/1984686X10178>.

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, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400011>.

OLIVEIRA, E. K. S. S. *Histórias escritas produzidas por uma criança autista com o uso de estratégias metatextuais*. 2017. Monografia (Programa de Aprimoramento Profissional: Reabilitação e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

OLIVEIRA, J. P. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual numa perspectiva funcional*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, J. P. *Efeitos de um Programa de Intervenção Metatextual em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

OLIVEIRA, J. P. Gênero textual narrativo e produções escritas de escolares: contribuições para a apropriação da linguagem. *Entremeios*, v. 9, p. 1-11, 2014.

OLIVEIRA, J. P. *Novo PRONARRAR*. Suporte estruturado para a emergência e o Desenvolvimento de Histórias Infantis. Curitiba: ed. CRV, 2019.

OLIVEIRA, J. P. Proposta de um instrumento para construção de um perfil comunicativo funcional de crianças com deficiência. In: OLIVEIRA, J. P. (Orgs). *Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar*. (no prelo). São Carlos: Editora De Castro, 2021.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Efeitos de um programa de intervenção com base em apoio pictográfico e consciência metatextual. In: EDUCERE, IX e ESBPq, III. *Anais...* Curitiba: PUC Editora, p. 6574-6586, 2009.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *PRONARRAR*: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA; J. P.; *et al.* Revisão e adaptação das histórias do PRONARRAR. (Texto não publicado). *Elaboração de material didático do Laboratório de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (LADI)*. Marília, 2016.

OLIVEIRA, E.K.S.S.; FREITAS, F. P. M.; OLIVEIRA, J.P. O uso do PRONARRAR e adaptação com a Comunicação Suplementar e Alternativa em sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2018. Anais da 14ª Jornada de Educação Especial, 2018. P.1040.

OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 409-428, 2005.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300007>.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, E. K. S. S. Construção de histórias no contexto de uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa e estratégias metatextuais com autistas. In: VI Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ISAAC Brasil. *Anais...* Natal: ISAAC Brasil, 2017.

OLIVEIRA, J. P.; VIANA, F. L. P.; ZABOROSKI, A. P. Mudanças na produção de histórias escritas de escolares em fase de alfabetização a partir de apoio metatextual. *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 32, n. 3, p. 434-444, 2020.
<https://doi.org/10.23925/2176-2724.2020v32i3p434-444>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Nova classificação internacional de doenças CID-11*. 2018.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

OWENS, R. E. *Language disorders: a functional approach to assesment and intervention*. New York: State University of New York, 1999.

PAULA, C. S.; *et al.* Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder In Brazil: A Pilot Study. *J Autism Dev Disord*, v. 41, n. 12, p. 1738-1742, 2011.
<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>.

PEREIRA, E. T.; *et al.* Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, n. 6, e20190167, p. 1-8, 2020. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167>.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231717822020000600304&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Fev. 2021.

PÉREZ-PEREIRA, M.; CONTI-RAMSDEN, G. The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 95, n. 3, p. 133-149, 2001.
<https://doi.org/10.1177/0145482X0109500302>.

PILAR, C. B. L.; LEVY, Q. Causa do autismo: investigação etiopatogénica? *In: LIMA, C. B. Perturbação do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa: Porto, 2012. p.

PINTO, A. I.; *et al.* Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 4, p. 447- 466, 2006.

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

RAMÍREZ, L. E.; DÍAZ–REYES, D. V.; NARZISI, A. Trastorno del Espectro Autista: Pautas para el manejo durante el periodo de aislamiento social por el coronavirus. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, Lima, v. 14, n. 1, p. 35-41, 2020.

RAMOS, F. S.; *et al.* Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 23, p. 1-24, 2018.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>.

RAPIN, I.; DUNN, M. Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, v. 25, n. 3, p. 166-172, 2003.
[https://doi.org/10.1016/s0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/s0387-7604(02)00191-2).

REESE, E.; *et al.* Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading & Writing*, v. 23, n. 6, p. 627-644, 2010.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>.

ROGOSKI, B. N.; FLORES, E. P. Leitura Dialógica para Compreensão: efeitos no reconto de histórias infantis - relato de caso. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123116819>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462021000100700&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Fev. 2021.

SCHMIDT, C. Transtorno Espectro Autismo: onde estamos e aonde vamos parar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

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

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

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. *In: FREEDLE, R. O. (ed.). New directions in discourse processing*. New York: Norwood, 1979.

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

STRINGFIELD, S. G.; LUSCRE, D.; GAST, D. L. Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 26, n. 4, p. 218-229, 2011. <https://doi.org/10.1177/1088357611423543>.

TAGER-FLUSBERG, H. 'Once upon a ribbit': Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 13, n. 1, p. 45-59, 1995. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00663.x>.

TRABASSO, T.; SUH, S.; PAYTON, P. Explanatory coherence in understanding and talking about events. *In: GERNSBACHER, M.A.; GIVÓN, T. (eds). Coherence in spontaneous text*. Philadelphia: John Benjamins, 1995. p. 189-214.

VAN KRAAYENOORD, C.; PARIS, S. Story Construction from a Picture Book: An Assessment Activity for Young Learners. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 11, n. 1, p. 41-61, 1996. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90028-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90028-9).

WALTER, E. C.; NUNES, D. R. P. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 27-49, 2020. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>.

WARD, M. *Parent implemented adapted dialogic reading with preschoolers with autism*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Western Kentucky University Projects, Bowling Green, 2018.

WEHMAN, P., *et al.* Transition from school to adulthood for youth with Autism Spectrum Disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, v. 25, n. 1, p. 30-40, 2014. <https://doi.org/10.1177%2F1044207313518071>.

WELLMAN, R. L.; *et al.* Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 42, n. 4, p.561-579, 2011. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0038\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0038)).

WETHERBY, A. M.; RODRIGUEZ, G. P. Measurement of communicative intentions in normally developing children during structure and unstructured contexts. *Journal*

Speech Hearing and Research, v. 35, n. 1, p. 130-138, 1992.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3501.130>.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M. F. A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure*, v. 57, n. 2, p. 93-101, 2013.
<http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>.

WHALON, K.; HANLINE, M. F.; DAVIS, J. Parent implementation of RECALL: a systematic case study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, v. 51, n. 2, p. 211-220, 2016.

WHALON, K.; *et al.* The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 35, n. 2, p. 102-115, 2015. <https://doi.org/10.1177/0271121414565515>.

WHITEHURST, G.; *et al.* Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, v. 24, n. 4, p. 552- 559, 1988.

WRIGHT, L.; PRING, T.; EBBELS, S. Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, v. 53, n. 3, p. 480-494, 2018.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12361>.

ZABOROSKI, A. P. *O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste/PR (UNICENTRO), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Guarapuava, 2014.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. *PROC – Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2004.

APÊNDICE A – Classificação atual das histórias do PRONARRAR

Sequência ideal de aplicação	Histórias	Intervalo de pontuação	Categorias
Histórias fáceis			
1	A lição de Totó	6 a 8	II ou III
2	O susto dos canários	6 a 8	II ou III
3	O palhaço Maionese	6 a 8	II ou III
4	O namoro de Jorge	6 a 8	II ou III
Histórias intermediárias			
5	Os amigos de Pedro	8 a 10	III
6	A janela intrusa	8 a 10	III
7	Mimi: a gatinha levada	8 a 10	III
Histórias difíceis			
8	O sumiço de Carijó	10 a 14	III e IV
9	O macaco sapeca	12 a 16	IV e V
10	A turma sapeca	12 a 16	IV e V
11	Acidente na festa junina	12 a 16	IV e V
12	O mistério do riacho	Acima de 18	VI

Fonte: Oliveira (2019, p. 42).

APÊNDICE B – Protocolo para observação de comportamentos emitidos pelas crianças durante o uso do PRONARRAR analisados como indicadores de interesse pelo material e engajamento na atividade

1. Engajamento nas Atividades e Atenção Sustentada

1.1 Atenção e observação no início da apresentação do material (antes da criança começar a contar a história)

a) A criança direciona o olhar para as figuras quando o interlocutor as apresenta?

() sim () não

b) No momento dessa apresentação inicial a criança toca em alguma parte (figura) do material?

() sim () não

c) A criança demonstra emitir esses comportamentos (olhar e tocar) de maneira voluntária e como resposta imediata à orientação do interlocutor?

() sim () não

d) A criança emite outro comportamento, além de tocar e olhar o material como, direcionar o olhar para o interlocutor e apontar elementos na figura.

() sim () não

Escala de pontuação

1 (um) para respostas do tipo sim

0 (zero) para respostas do tipo não

1.2 Respostas às instruções do interlocutor em cada fase da história

a) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a figura e narrar o que está observando no início da história?

() sim () não

b) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a figura e narrar o que está observando no desenvolvimento da história?

sim não

c) A criança segue as instruções do interlocutor para observar a figura e narrar o que está sendo observado ao finalizar a história?

sim não

Escala de pontuação

1 (um) para respostas do tipo sim

0 (zero) para respostas do tipo não

1.3 Manutenção da atenção no material durante a história

a) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material no início da história?

sim não

b) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material durante o desenvolvimento da história?

sim não

c) A criança mantém seu foco (olhar ou toque) direcionado para o material ao final da história?

sim não

Escala de pontuação

1 (um) para respostas do tipo sim

0 (zero) para respostas do tipo não

Se no **Item 1.3 (Manutenção da atenção no material durante a história)** houver pelo menos uma resposta negativa, marque a opção de apoio que o interlocutor usou

para intervir e requerer essa atenção da criança de volta à atividade e o número aproximado de vezes em que isso foi necessário, dentre as apresentadas a seguir (1.4 e 1.5)

1.4 Tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na atividade

Marque, dentre as opções a seguir, a que melhor descrever o tipo de apoio fornecido pelo interlocutor para tentar manter a atenção da criança na tarefa.

() a) A criança volta sua atenção ou seu olhar para as figuras quando o interlocutor faz uso de apoio verbal (questionamentos, comentários e dicas verbais como: “*o que aconteceu aqui?*”; “*e depois?*”).

() b) A criança volta sua atenção ou seu olhar para as figuras quando o interlocutor faz uso de apoio verbal e apoio gestual, tais como: apontamentos e indicações diretas nas figuras e nos elementos destas.

() c) A criança volta a atenção ou o olhar para as figuras quando o interlocutor faz uso de apoios verbais, gestuais e físicos (pegar a mão da criança e direcionar para a figura, por exemplo).

Escala de pontuação

- a. 3 pontos
- b. 2 pontos
- c. 1 ponto

1.5 Número de vezes em que foi necessário o apoio físico para a manutenção da atenção na tarefa

Caso tenha recebido a intervenção sinalizada anteriormente (**ajuda física**) marque, dentre as opções a seguir, o número de vezes que o apoio foi fornecido pelo interlocutor para a manutenção da atenção da criança na tarefa.

- () a) não precisou de ajuda física
- () b) de 1 a 3 vezes
- () c) mais de 3 vezes

Escala de pontuação

- a. 3 pontos
- b. 2 pontos
- c. 1 ponto

2. Outras variáveis relacionadas ao material e que podem também indicar comportamentos de interesse e atenção na atividade

2.1 Sequência das imagens

- a) () Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança **emite verbalizações** com o **olhar direcionado para as figuras** e as **manipula** de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história.
- b) () Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança **emite verbalizações** com o **olhar direcionado para as figuras** de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história.
- c) () Após a instrução inicial dada pelo interlocutor, a criança apenas **manipula as figuras** de um modo que indica uma intenção de obter uma sequência para a história.

Escala de pontuação

- a. 3 pontos
- b. 2 pontos
- c. 1 ponto

2.2 Respostas, comportamentos e emissões correspondentes às figuras observadas

- a) () A criança emite **frases** que são correspondentes à figura observada.
- b) () A criança emite **palavras** que são correspondentes à figura observada.
- c) () A criança emite **outras respostas** como vocalizações, ecolalias imediatas e tentativas de completar a fala do interlocutor que são correspondentes à figura observada.

Escala de pontuação

- a. 3 pontos
- b. 2 pontos
- c. 1 ponto

2.3 Respostas e emissões implícitas correspondentes às figuras observadas

- () a) A criança faz **inferências** (deduz com base nas informações das imagens) sobre **sentimentos, objetivos e ações dos personagens**.
- () b) A criança apenas descreve algumas **ações dos personagens** ou de possíveis **objetivos dos personagens**.
- () a) A criança não faz **inferências** (deduz com base nas informações das imagens) sobre **sentimentos, objetivos** ou **ações dos personagens**.

Escala de pontuação

- a. 3 pontos
- b. 2 pontos
- c. 1 ponto

2.4 Respostas relacionadas a uma possibilidade de estratégia de compreensão da história

2.4.1 Sem apoio do interlocutor

- a) () A criança realiza o reconto da história com frases e palavras a partir da sequência ordenada das figuras, direcionando seu olhar e/ou apontando para cada parte da história à medida que vai recontando essa história.

b) () A criança realiza o reconto da história com palavras e frases manipulando as figuras de forma aleatória.

c) () A criança realiza o reconto da história com palavras isoladas sem direcionar seu olhar para as figuras

Escala de pontuação para 2.4.1

a. 6 pontos

b. 5 pontos

c. 4 pontos

2.4.2. Com apoio do interlocutor

a) () A criança realiza o reconto da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de apoio verbal (questionamentos, comentários e dicas verbais como: *“o que aconteceu aqui?”*).

b) () A criança realiza o reconto da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de apoio verbal e apoio gestual tais como: apontamentos e indicações diretas nas figuras.

c) () A criança realiza o reconto da história com o uso de palavras isoladas que se configuram como respostas ou repetições de algumas das palavras do interlocutor no momento em que ele faz uso de apoio verbal, gestual e apoio físico (pegar a mão da criança e direcionar para a figura, por exemplo).

Escala de pontuação para 2.4.2

a. 3 pontos

b. 2 pontos

c. 1 ponto

