

Leitura compartilhada de crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão sistemática no contexto brasileiro

Shared reading by children with Autism Spectrum Disorder: systematic review in the Brazilian context

Rafael Rossi de Sousa

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

Silvia Brilhante Guimarães

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: Este estudo revisou sistematicamente estudos brasileiros sobre a prática de leitura compartilhada de histórias com crianças do Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos últimos cinco anos. Artigos revisados por pares que relataram contribuições e características procedimentais e resultados para o desenvolvimento linguístico foram analisados. Após a triagem, seis estudos preencheram os critérios de inclusão para esta revisão. Nesses, concentram-se, em sua maioria, estudos de intervenção em diferentes contextos (escolar e clínico) e instruções de leitura compartilhada baseadas no RECALL. Limitações quanto à transparência, ao tipo, tempo das sessões e materiais utilizados nos estudos são apresentadas. São discutidas as implicações da leitura compartilhada para o desenvolvimento de habilidades linguísticas nesta população.

Palavras-chave: Leitura compartilhada; Transtorno do Espectro Autista; Desenvolvimento linguístico; Revisão Sistemática.

Abstract: This study systematically reviewed Brazilian studies on the practice of shared story reading with children with Autism Spectrum Disorder (ASD), over the last five years. Peer-reviewed articles that reported procedural contributions and features and outcomes for language development were analyzed. After screening, six studies met the inclusion criteria for this review. The majority of these focus on intervention studies in different contexts (school and clinical) and shared reading instructions based on RECALL. Limitations regarding transparency, type, time of sessions and materials used in studies are presented. The implications of shared reading for the development of language skills in this population are discussed.

Keywords: Shared reading; Autism Spectrum Disorder; Language development; Systematic Review.

1 Introdução

As competências linguísticas são vistas pela literatura científica como preditores fortes no desenvolvimento infantil, especialmente na leitura e escrita. A prática da leitura compartilhada de livros com crianças pode ter impactos positivos numa vasta gama de competências linguísticas (Balog et al., 2024; Batista & Mota, 2022; Blewitt & Langan, 2016; Davidson et al., 2018). Crianças com déficit da linguagem, como no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem ser beneficiadas pela leitura compartilhada tanto no nível da interação quanto no desenvolvimento da linguagem (Bailei & Arciuli, 2020; Boyle, McNaughton, & Chapin, 2019).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento de início precoce caracterizado por déficits de comunicação social e padrões de comportamento ou interesses restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). A gravidade dos sintomas varia em cada um desses domínios, sendo considerado um “transtorno de espectro” devido à sua heterogeneidade. Segundo o Censo Escolar de 2023, no Brasil, há 636.202 alunos com TEA matriculados na educação básica, representando 35,9% dos alunos público-alvo da educação especial. Essa população, cada vez mais crescente (Brasil, 2023), exige intervenções escolares baseadas em evidências capazes de atender às suas necessidades e potenciais (Hume et al., 2021).

Em relação à linguagem, crianças com TEA têm comprometimentos heterogêneos nos diferentes níveis (fonológico, sintático, semântico e pragmático) que se refletem em quadros distintos de desenvolvimento da linguagem oral e da escrita (Westerveld et al., 2016). Por exemplo, vão de quadros não-verbais a verbais com prejuízos no nível pragmático. Os estudos internacionais de leitura compartilhada mostram que as crianças com TEA podem ampliar o vocabulário receptivo, mas têm dificuldades quando as palavras envolvem níveis complexos de organização semântica, como aquelas relacionadas aos estados mentais. No nível sintático,

podem apresentar dificuldades de linguagem oral nos níveis de frases e textos (Eigsti et al., 2011). No nível pragmático, os problemas linguísticos se encontram na compreensão da perspectiva do outro, nos estados mentais e nas inferências contidas nas narrativas das histórias (Miilher & Fernandes, 2013). Tomadas em conjunto, essas dificuldades precoces e, muitas vezes, persistentes na linguagem oral, colocam claramente as crianças com TEA em risco de problemas, nos anos posteriores, no desenvolvimento da leitura (Eigsti et al., 2011; Westerveld et al., 2016).

A leitura dialógica (LD) é um tipo de leitura compartilhada e seus efeitos têm sido potencialmente positivos nas competências de comunicação e linguagem de crianças atípicas (Bailei & Arciuli, 2020; Towsen et al., 2016; What Works Clearing House [WWC], 2007). A LD é uma intervenção baseada em evidências, desenvolvida por Whitehurst et al. (1988), que promove a participação ativa das crianças em interações de leitura. O princípio geral da leitura dialógica é ensinar as crianças a se tornarem contadoras de histórias, em vez de ouvirem passivamente a história. No processo de leitura dialógica, o adulto assume o papel de um ouvinte ativo, fazendo perguntas, adicionando informações e estimulando a criança a aumentar a sofisticação de suas descrições do material do livro ilustrado (Whitehurst et al., 1988).

As intervenções de LD se baseiam em três princípios gerativos: (a) *técnicas evocativas*, que incentivam a criança a participar ativamente na leitura e na prática da linguagem, (b) o uso de *feedback informativo* para a criança sobre o uso correto da linguagem e (c) *mudança progressiva* em que o adulto adapta seu estilo de leitura ao desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança (Whitehurst et al., 1988). A LD envolve um conjunto de procedimentos padronizados para incentivar a criança a interagir e dialogar durante os momentos da leitura compartilhada com o adulto, sobre os livros que estão lendo. Para facilitar isso, são utilizadas pelo adulto instruções, tais como as de sigla PEER (Prompt, avaliate, expand e repeat) e CROWD (completion, recall, open-ended questions, wh-questions and distancing) (Whitehurst et

al.,1994). Na sequência PEER, o adulto incentiva a criança a falar sobre o livro, avalia as respostas dela, expande a resposta reformulando, adicionando informações e pedindo a repetição para ter certeza de que a criança aprendeu com a expansão. No entanto, os *prompts* CROWD incentivam a criança a se expressar e a desenvolver habilidades linguísticas através das seguintes orientações: de conclusão (questões para preencher as lacunas), de recordação (perguntas que exigem que a criança se lembre de aspectos do livro), perguntas abertas (afirmações que encorajar a criança a responder ao livro com suas próprias palavras), perguntas sobre “o que”, “onde” e “por que” e dicas de distanciamento (perguntas que exigem que a criança relacione o conteúdo do livro com aspectos da vida fora do livro) (Zevenbergen et al., 2003).

No caso do TEA, uma das intervenções de leitura compartilhadas que vem sendo documentada em muitos estudos é denominada de *Reading to Engage Children with Autism in Language and Literacy* (RECALL). Essa intervenção consiste em um conjunto de estratégias baseadas em evidências científicas com a finalidade de aumentar as habilidades linguísticas e de alfabetização emergente em crianças com TEA (Whalon, 2013). O RECALL parte, no entanto, da adaptação instrucional da história compartilhada, com fins de aumentar os níveis de interação e responsividade das crianças com TEA (Whalon, 2013). As adaptações, contudo, ainda requerem ser mais bem direcionadas segundo as individualidades e perfis comunicativos dos participantes, assegurando-lhes acesso e entendimento do contexto narrativo apresentado. O engajamento e participação das crianças durante as sessões de leitura do livro vem sendo fatores observados como determinantes para o sucesso das propostas (Fleury et al., 2021), indicando que a leitura compartilhada pode apoiar o desenvolvimento linguístico oral, da leitura e do vocabulário.

Recentes revisões sistemáticas de literatura apontam que os impactos de intervenções de leitura compartilhada em crianças com desenvolvimento típico ainda são questionados devido aos fracos

tamanhos de efeito (Noble et al., 2019; Pillinger & Vardy, 2022), no entanto, isto não se aplica aos estudos de crianças com TEA (Boyle et al., 2019). Parece que os efeitos, neste caso, são mais promissores. Segundo os resultados da revisão de Boyle et al. (2019), as intervenções de leitura compartilhadas tiveram maior efeito nas habilidades de compreensão auditiva e efeitos pequenos na comunicação expressiva. Já as intervenções que examinaram as mudanças nos comportamentos das crianças que eram uma combinação de atos comunicativos e não-comunicativos, tiveram efeitos maiores.

No contexto nacional, estudos de revisão sistemática sobre a eficácia das intervenções de leitura compartilhada em crianças com TEA são inexistentes. Nesse sentido, o presente artigo pretende realizar uma revisão da literatura sobre leitura compartilhada, no intuito de capturar os avanços na área, orientar futuras investigações e práticas clínicas/educacionais. Sendo assim, o objetivo desta revisão é explorar, sintetizar e avaliar criticamente de forma sistemática a literatura acadêmica existente sobre leitura compartilhada com crianças com TEA, nos últimos cinco anos no contexto brasileiro.

2 Método

Em linha com a declaração de Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA, Galvão et al., 2022) realizamos uma pesquisa sistemática nas bases de dados do Google Acadêmico e Scielo, para identificar todos os potenciais estudos, publicados nos últimos 5 anos, que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos. Os seguintes critérios foram utilizados para avaliar a elegibilidade para inclusão dos estudos: i) artigos que tenham sido publicados nos últimos cinco anos; ii) estudos conduzidos com crianças brasileiras; iii) estudos conduzidos com crianças que apresentam diagnóstico do TEA, iii) estudos publicados em periódicos que adotam revisão por pares. Nos critérios de exclusão, estabelecemos: i) trabalhos duplicados; ii) monografias, dissertações e teses; iii) revisões de

literatura; iv) livros e capítulos de livros; v) resumos de eventos. A escolha das bases de dados e critérios de elegibilidade foram definidos de acordo com Sampaio e Mancini (2007), em bases com maiores retornos preliminarmente observados sobre a temática e alinhadas com a questão e objetivo de pesquisa.

Os termos de pesquisa adotados foram “leitura de livro de histórias” ou “leitura compartilhada” ou “leitura dialógica” acrescidas por “transtorno do espectro autista” ou “TEA”, todos, seguidos de suas respectivas traduções em língua inglesa, em ambas as bases de dados. Esse conjunto de termos foi pesquisado nos campos de título e resumo. Todas as citações foram revisadas em duas etapas: primeiro, na fase de título e resumo, e depois, caso critérios específicos fossem atendidos, na fase de revisão completa.

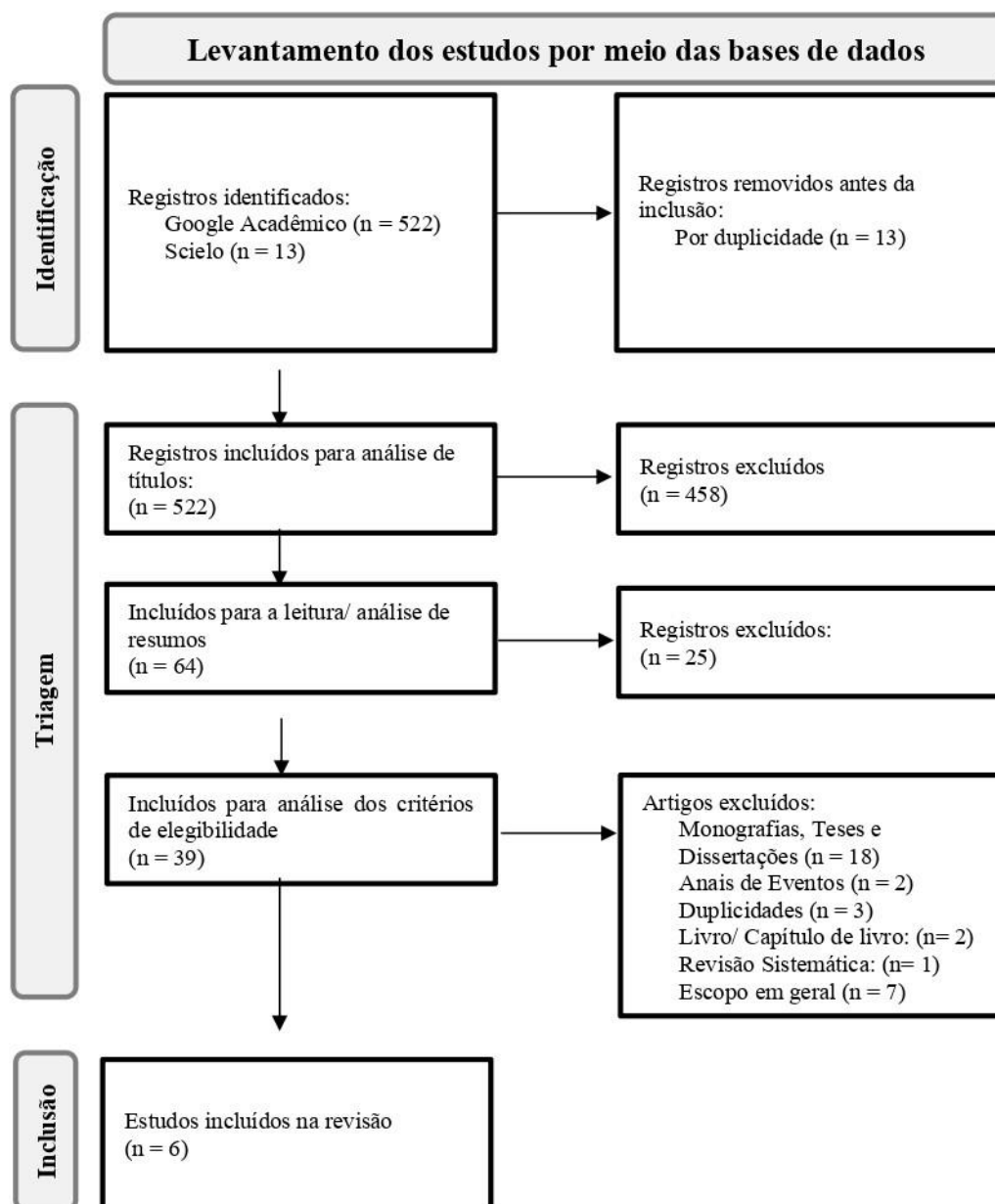
3 Análise de dados

O processo de extração e seleção de dados foi realizado pelos dois autores. Os itens selecionados foram transportados para a plataforma Escritha, que tem fins de pesquisa científica e função eficiente para conglomerar dados. Após a fase de identificação de estudos aderentes, os selecionados foram armazenados em planilha do Microsoft Office Excel (versão 2403) para que se prosseguisse com as análises textuais. A síntese dos dados foi organizada e apresentada de forma descritiva e por meio de tabelas. A análise de dados foi realizada no formato narrativo.

4 Resultados

A Figura 1 mostra que, na busca inicial, identificamos 535 registros nas bases de dados. Destes, 13 eram duplicados entre elas. Dos 522 que seguiram para a fase de triagem, em que realizamos a leitura de títulos, 458 foram excluídos por fugirem do escopo básico estabelecido. Ao prosseguirmos com a análise de resumos, dos 64 itens selecionados, houve o descarte de 25 por não tratarem de leitura compartilhada no TEA. Dos 39 que seguiram para a fase de elegibilidade, 32 foram excluídos, sendo 18

monografias ou teses/ dissertações, 2 resumos de eventos, 3 em duplicidade de republicação, 2 eram capítulos de livros, 1 revisão sistemática e 7 não tratavam/ versavam ambos os construtos revisados por esta revisão.

Figura 1 - Etapas da revisão sistemática da literatura a partir dos critérios estabelecidos

Da seleção inicial, seis artigos perfizeram os critérios de seleção estabelecidos e foram elegíveis à análise completa. A Tabela 1 apresenta as informações que caracterizam os estudos selecionados. Nota-se, inicialmente, que todos os

estudos (n = 6) adotaram algum tipo de intervenção em seu delineamento.

Tabela 1 - Caracterização dos estudos selecionados quanto aos objetivos e contextos

Autor (es)	Objetivo	Delineamento	Amostra/ Idade	Perfil Comunicativo	Contexto do desenvolvimento das práticas de leitura
<i>Silva et al.</i> (2019)	Verificar os efeitos do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo (PROLECA).	Experimental Intrassujeito de retirada.	1 (sexo masculino) <i>Idade:</i> 5 anos	Não verbal, com interação social não muito estável, emissão somente de sons monossilábicos sem inteligibilidade. Frequenta a escola regular.	Laboratório de pesquisa, aplicação pelas pesquisadoras
<i>Walter & Nunes</i> (2020)	Avaliar os efeitos da leitura dialógica adaptada do RECALL (<i>Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning</i>) na compreensão oral	Quase-experimental/ Intrassujeito de ABAB	1 (sexo masculino) <i>Idade:</i> 6 anos	Falava frases curtas, pouco elaboradas, empregadas primordialmente de forma protoimperativa. Suas alterações sociocomunicativas eram evidenciadas pelo precário contato ocular e os episódios de ecolalia tardia e imediata. Frequenta a escola regular.	Familiar, aplicado pela mãe da criança.
<i>Battistello et al.</i> (2020)	Analisar as contribuições de uma prática de leitura mediada para crianças autistas com nível leve.	Descritiva	2 (sexo feminino e masculino) <i>Idade:</i> 4 e 5 anos.	Autismo leve. Não há relato sobre o tipo de comunicação adotada pelas crianças. Frequentam a escola regular (educação infantil).	Familiar e Escolar (aplicado em contexto coletivo em sala de aula-círculo, depois separado na escola e pela família em casa)
<i>Caldas & Flores</i> (2020)	Investigar os efeitos da leitura dialógica sobre a frequência de episódios de Resposta à Atenção Conjunta e Iniciação à Atenção Conjunta em crianças autistas em idade escolar que possuem atrasos de linguagem. Também foi avaliado o efeito da LD sobre o engajamento geral das crianças na atividade.	Experimental com delineamento de linha de base múltipla, decalagem entre pares de crianças	4 (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino) <i>Idade Média:</i> 7 anos	Não verbais e pobre interação social com as outras crianças. Frequentam classes especiais.	Escolar (ambientes da escola externos à sala de aula- corredor e anexo do refeitório), aplicado pelas pesquisadoras.
<i>Matos et al.</i> (2021)	Comparar os efeitos de procedimentos de ensino de relatar histórias, com encadeamento lógico entre as partes, em dois aprendizes com Transtorno do Espectro do Autismo.	Experimental	2 (sexo masculino) <i>Idade:</i> 8 e 12 anos	Verbais. Ambos apresentavam repertório de leitura de uma variedade de palavras e frases. Frequentam a escola regular.	Na casa dos participantes em sala disponível, aplicado por assistente de pesquisa
<i>Oliveira & Oliveira</i> (2024)	Analisar os comportamentos indicadores de engajamento emitidos por quatro crianças com diagnóstico de TEA, durante o uso do PRONARRAR, e identificar quais os suportes fornecidos pelo interlocutor e por esse programa, para ajudar a manter o engajamento das crianças nas atividades de produção das histórias contempladas por ele.	Descritiva	4 (3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) <i>Idade:</i> 9 anos	Nível de suporte I, II e III. Os três meninos com perfil comunicativo funcional (níveis I e II) e a menina (nível III) não funcional. Frequentam a escola regular.	Instituição de atendimento especializado a crianças com TEA (consultório), aplicado pelas pesquisadoras.

Examinados objetivos e contextos, verificamos que os estudos foram conduzidos em ambiente escolar (n= 1), em ambientes mistos (n= 1), com a família (n= 2) e, em consultório (n= 1) e, também, em laboratório (n= 1). Quanto às características do TEA, verifica-se que há grande

incidência dos estudos em crianças não-verbais (n= 3), que falavam frases curtas (n= 1) ou que usavam a linguagem verbal convencionalmente (n= 2). A Tabela 2 apresenta as principais características procedimentais da leitura compartilhada adotadas nos estudos.

Tabela 2 - Características observadas quanto aos procedimentos e resultados da leitura compartilhada

Autor (es)	Procedimentos de leitura compartilhada	Aplicação/ Duração	Principais resultados observados
<i>Silva et al. (2019)</i>	Aplicação do PROLECA (Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo): conjunto de técnicas de leitura dialógicas, do RECALL e de práticas de contação de histórias.	20 semanas Sessões de 6 a 10 minutos Não discriminado a quantidade de sessões.	Observadas maiores momentos de atenção direcionada e engajamento na história.
<i>Walter & Nunes (2020)</i>	Adaptação do RECALL.	20 semanas Não discriminado a quantidade e tempo de cada sessões.	Observou-se a incorporação parcial das estratégias no repertório de comportamento da mãe, aumento na frequência de ocorrência de turnos comunicativos da criança. Houve aumento de frequências de iniciativas de interação.
<i>Battistello et al. (2020)</i>	Construção de roteiro de leitura e minilivro do livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, de Wood e Wood (2000), baseado em estratégias do RECALL. Foram criados dois roteiros de perguntas. O primeiro com questões do tipo fechado e o segundo do tipo aberto.	3 sessões (“Hora do conto” coletivo com a turma, em ambiente individualizado com os cartões na escola e com a família em casa). Não discriminado o tempo de cada sessão.	Maior envolvimento e interação das crianças na prática de leitura e com os mediadores da leitura.
<i>Caldas & Flores (2020)</i>	Foram utilizadas 18 obras infanto-juvenis ilustradas. Cada dupla de criança participou junta da mediação da história do mesmo livro, em ordem diferente. Foram privilegiados livros com enredo simples, cronologicamente organizados, conceitos familiares às crianças e pouco abstratos, a fim de favorecer as oportunidades de atenção conjunta.	Não se discriminou o número de sessões, apenas o cálculo para análise estatística.	Verificou-se o potencial da leitura dialógica para produzir resposta a atenção conjunta e engajamento na tarefa em relações triádicas com crianças autistas, num ambiente de trocas de experiências.
<i>Matos et al. (2021)</i>	Duas diferentes histórias foram construídas para os participantes (P1 e P2), sendo compostas por quatro partes cada uma delas. Cada parte de uma história era representada por uma figura retratando uma cena e uma frase personalizada sobre ela. As figuras mediam 6 x 3 cm.	40 sessões Não discriminado o tempo de cada sessão.	Observou-se engajamento e a possibilidade de ensino com histórias adaptadas influenciar um posterior melhor engajamento com histórias não adaptadas em situação de leitura compartilhada, favorecendo processos de inclusão escolar.
<i>Oliveira & Oliveira (2024)</i>	Duas histórias do PRONARRAR. Criança recebeu quatro imagens para colocar a história em ordem. Mediador faz questões durante.	2 sessões de 25 minutos Não discriminado o tempo de cada sessão.	Destacou-se respostas espontâneas, maior participação e engajamento das crianças

5 Discussão

O objetivo desta revisão foi explorar, sintetizar e avaliar criticamente de forma sistemática a literatura acadêmica existente sobre

leitura compartilhada com crianças com TEA, nos últimos cinco anos no contexto brasileiro, analisando características e a contribuição das práticas de leitura compartilhada de histórias para o desenvolvimento da linguagem desta população.

Dos seis estudos analisados, observou-se a incidência de condução de algum tipo de intervenção. Tal delineamento permite verificar os efeitos dessa prática no contexto que se aplicam (Mota, 2009). Os estudos incluídos na revisão sistemática trazem importantes apontamentos e contribuições tanto para a área da leitura compartilhada, quanto para o desenvolvimento de crianças atípicas. Os estudos foram agrupados e tematizados, a fim de facilitar a identificação dos pontos de congruência e contrastes entre as pesquisas.

As intervenções baseadas no RECALL (Battistello et al., 2020; Silva et al., 2019; Walter & Nunes, 2020) exploraram os materiais utilizados na leitura compartilhada de modo adaptado. As adaptações realizadas para os momentos de leitura, em sua maioria, consistiam na utilização de cartões de comunicação alternativa, com apoio de imagens e, quando necessário, direcionados ao contexto da história e contavam com elementos 'intrusos' para favorecer o nível de responsividade e interação dos participantes, como observado em Battistello et al. (2020), Silva et al. (2019) e Walter e Nunes (2020). Adaptações dessa natureza fornecem suporte instrucional adicional, possibilitando a participação das crianças com TEA e, consequentemente, incentivando seu envolvimento com a mesma (Fleury & Schwartz, 2016).

Nesse sentido, as adaptações requerem planejamentos bem definidos e a criação estruturada do roteiro de perguntas a serem realizadas é um ponto crucial desta organização. A partir deles, serão analisados os elementos esperados como resposta e nos auxílios que apoiarão no enriquecimento, na contextualização e fornecimento de pistas ao aluno. Os roteiros pressupõem um foco no pensar, além dos recursos

empregados, no tipo da pergunta realizada, de modo que contemple aspectos literais e inferenciais da obra explorada (Pereira et al. 2019), contribuindo, assim, para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Por outro lado, o estudo de Oliveira e Oliveira (2024) não fez adaptação da história e dos recursos empregados e os resultados mostraram que a criança que demandava alto nível de suporte (TEA, nível III), sem comunicação verbal, não teve o engajamento mínimo esperado, tampouco o comportamento similar aos demais alunos nas sessões. No estudo de Silva et al. (2019), a falta de resposta a algumas perguntas dão indícios de que os sujeitos com TEA, sem fala funcional, são mais responsivos quando empregados recursos visuais apoiando as práticas de leitura compartilhada. Matos et al. (2021) sugerem que o uso de adaptações pode influenciar um melhor engajamento futuro em histórias não-adaptadas em contextos de leitura compartilhada, favorecendo os processos de inclusão escolar e socialização. Oliveira e Oliveira (2024) demarcam a necessidade da adaptação nas atividades, principalmente nos perfis não-comunicativos, pois, para muitas crianças, ela é o único meio de constituição enquanto sujeitos.

As adaptações devem levar em conta, dentre outros fatores, os prejuízos atencionais que se apresentam como característicos no TEA. O estudo de Caldas e Flores (2020) verificou contribuições da leitura compartilhada e seu potencial para promover episódios de atenção conjunta, que é definida pelas autoras como "uma classe de comportamentos coordenados entre duas ou mais pessoas, tendo como foco um objeto ou evento". Os resultados demonstraram que a leitura compartilhada foi capaz de produzir resposta à atenção conjunta e engajamento nas relações

triádicas como a comunicação, interação social e padrões repetitivos e restritivos de comportamento (Bosa, 2002), em crianças com TEA.

Quando há prejuízos, os mesmos refletem, geralmente, para o campo da compreensão (Matos et al., 2021). Booth e Rappé (2010) afirmam que, além das características do funcionamento intelectual no TEA, existe o déficit da coerência central, que seria uma falha na capacidade de integrar detalhes contidos em uma informação, seja oral ou textual, em um conceito ou pensamento/ ideia, e isso poderia prejudicar a compreensão geral da história (Silva et al., 2019). O indivíduo, por vezes, acaba por desenvolver estratégias compensatórias para esses prejuízos, porém, tais estratégias vêm sendo observadas em anos mais avançados de escolaridade (Livingston et al., 2020; Ribeiro et al., 2021).

A estimulação de componentes da linguagem, como aqueles voltados à literacia emergente¹, são fundamentais na infância para o sucesso escolar (Hall et al., 2023). As atividades de leitura compartilhada podem ser um potente aliado no desenvolvimento das competências emergentes da alfabetização (Pinto & Lopes, 2016; Fleury & Ford, 2020). No estudo de Walter e Nunes (2020) foi identificado que os participantes tinham limitadas habilidades de letramento, o que inclui a consciência fonológica e desconhecimento da função de palavras impressas, verificado por meio de duas escalas que avaliam as habilidades de literacia emergente. No pós-intervenção, foram observados ganhos nas iniciativas de comunicação e vocabulário da criança. Battistello et al. (2020) também ponderam que a leitura compartilhada é importante para o desenvolvimento da literacia

emergente, auxiliando a construção de conhecimentos prévios e habilidades de leitura e escrita fundamentais para a educação formal. Pesquisas vêm sugerindo que é necessário o auxílio do desenvolvimento de vocabulário no TEA para apoiar e melhorar a alfabetização e compreensão de leitura (Davidson & Weismer, 2017). Os desafios proporcionados pelo TEA destacam a necessidade de direcionar esforços a um ensino de leitura abrangente (Whalon, 2018), em que ainda são necessárias pesquisas para evidenciar abordagens ideais para a avaliação da alfabetização no TEA (Clendon et al., 2021) e investimentos na Educação Infantil (Palinha & Mota, 2019).

Um outro aspecto que alguns dos estudos revisados trouxeram foi em relação à responsividade dos participantes em questões de identificação emocional, que são aquelas que remetem ao aluno responder sobre sentimentos do personagem em determinada passagem da história (Whalon et al., 2013). A revisão sistemática conduzida por Pardo-Patiño et al. (2023) destaca a importância das intervenções cognitivas, emocionais e educacionais na primeira infância e suas contribuições para o desenvolvimento do indivíduo.

No estudo de Silva et al. (2019), a criança não respondeu a nenhuma pergunta dessa modalidade. Já em Walter e Nunes (2020), o participante apresentou ligeira ascensão apenas na última fase da pesquisa (*follow-up*). Os indícios mostram a necessidade de analisar tais achados, alinhados com características do TEA com intervenções de outras frentes (i.e., habilidades sociais) para ampliar as possibilidades de identificação de estados emocionais, auxiliando na construção do processo inferencial, que vem a ser

¹Literacia emergente se refere às práticas de alfabetização que podem ser realizadas em casa e relacionadas com habilidades precursoras da leitura, como o conhecimento de letras, consciência fonológica e vocabulário (Mota, 2014; Batista & Mota, 2022).

uma das características mais marcantes do transtorno (Kluth & Chandler-Olcott, 2008).

Quanto aos contextos de aplicação, verificou-se efeitos positivos em todos eles. No contexto escolar, por exemplo, embora ocorridos fora de sala de aula regular e nem sempre pelos professores das crianças, como em Caldas e Flores (2020), foi observado a criação de um momento de troca de experiências, por meio da LD, permitiu identificar os interesses da criança e tornar o comportamento do adulto um estímulo discriminativo para o comportamento da criança e um reforço condicionado sem ser necessário criar um treino específico para o momento. Em contextos familiares, os treinamentos realizados pelas mães mostraram potencial de replicabilidade e interações positivas, como em Walter e Nunes (2020), em que se observou aumento dos turnos comunicativos e da frequência de iniciativas de comunicação. Segundo Fleury et al. (2021), para obter sucesso na leitura compartilhada, deve haver uma rica comunicação entre a criança e o adulto mediador. Assim, ambientes naturalistas, como o familiar, que faz parte da rotina das crianças, são muito propícios para desenvolver competências linguísticas (Westerveld et al. 2021), além de favorecer no ambiente de alfabetização familiar (Biggs et al., 2023; Justice et al., 2016).

Nem todos os estudos apresentaram o número de sessões que foram realizadas durante a implementação das propostas ou, quando apresentada a metodologia para a codificação de sessões, não evidenciaram o tempo despendido para tais. Tal fato sugere limitação para análise e implicações para pesquisas futuras.

A elaboração de programas de estimulação/ intervenção como o PROLECA (Silva, 2018) e PRONARRAR (Oliveira & Braga, 2012; Oliveira, 2019) são importantes recursos para

suporte e manejo com essa população. Além disso, servem como orientadores de base e suplementação de pesquisas futuras e criação de novos materiais que impactem no desenvolvimento da linguagem de crianças atípicas. Tais orientações devem ser pensadas, também, de modo a atender às famílias, visto os bons resultados dos estudos revisados com tais características (Battistello et al., 2020; Walter & Nunes, 2020).

De modo geral, foram identificadas importantes implicações dos resultados dos estudos para o desenvolvimento da linguagem no TEA. A considerar as diferentes manifestações individuais do TEA, observa-se, nos estudos analisados, ganhos expressivos em tempo de engajamento, vocabulário, interação e responsividade, além da inclusão das crianças participantes das pesquisas conduzidas. Tais observações sugerem que a leitura compartilhada de histórias pode favorecer crianças com TEA nos mais diversos contextos a desenvolver habilidades comunicativas, sejam elas orais ou com suportes alternativos.

6 Considerações

A presente revisão sistemática da literatura destacou a contribuição da leitura compartilhada de histórias para a população com TEA. Importantes contribuições foram destacadas no intuito de verificarmos o estado da arte e formas de estimulação que vêm apresentando resultados e possibilidades. Fica claro a necessidade de ampliação do número de estudos na área, haja vista o pequeno número de estudos com essa população.

Metodologicamente, há a necessidade de estudos futuros apresentarem detalhadamente os processos e materiais empregados na intervenção,

bem como a estrutura e suportes de adaptação utilizados. Além disso, as características do TEA dos participantes devem estar mais bem descritas, de modo que possa haver melhor entendimento de perfis comunicativos e funcionamento geral em termos de interação e predileções. Tais informações podem ser colhidas via entrevistas e questionários semiestruturados, por exemplo.

As práticas de leitura compartilhada de livros de crianças com TEA devem apresentar melhor rigor metodológico na descrição dos estudos, bem como as interações que a criança apresentou durante a leitura do livro. Novas intervenções são necessárias para ampliar estudos no campo, evidenciando duração, intensidade, materiais e métodos adotados. Para isso, há a necessidade da condução de pesquisas nessa temática para aprimorar o estado da arte e melhor delimitação de práticas e métodos para a promoção social, o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças com TEA.

Referências

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bailey, B., Arciuli, J. (2020). Reading Instruction for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Quality Analysis. *Rev J Autism Dev Disord.* 7, 127–150. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00185-8>
- Balog, L. G. C., Benitez, P., Costa, A. R. A., & Domeniconi, C. (2024). Shared reading: Interaction between parents and children in a natural setting. *Estudos De Psicologia* (Campinas), 41. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202441e210015>
- Baron-Cohen; Leslie, A. M.; Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46, 1985.
- Batista, J. C., Mota, M.M.P.E. (2022). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00070-6>
- Battistello, V. C. M., Elicker, A. T., Volmer, L., & Martins, R. L. (2020). A contação de histórias para crianças autistas. *Letras De Hoje*, 55(3), e36496. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.3.36496>
- Bean, A.F., Perez, B.I., Dynia, J.M., Kaderavek, J.N., & Justice, L.M. (2020). Book-Reading Engagement in Children with Autism and Language Impairment: Associations with Emergent-Literacy Skills. *J Autism Dev Disord.* 50(3), 1018-1030. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04306-4>
- Beckerson M., Paisley C., Murdaugh D., Holm H., Lemelman A., Spencer A., O'Kelley S., Kana R. (2024). Reading comprehension improvement in autism. *Front Psychiatry.* 18. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1292018>
- Biggs E.E., Arserio A.P., Robison S.E., Ross M.E. (2023). Home Literacy Environment and Interventions for Children With Intellectual and Developmental Disabilities: A Scoping Review. *J Speech Lang Hear Res.* 66(6), 2118-2140. <https://doi.org/10.1044/2023.JSLHR-22-00334>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Booth, R., & Happé, F. (2010). "Hunting with a knife and... fork": Examining central coherence in autism, attention deficit/hyperactivity disorder, and typical development with a linguistic task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(4), 377-393. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.06.003>
- Boyle, S. A., McNaughton, D., & Chapin, S. E. (2019). Effects of Shared Reading on the Early Language and Literacy Skills of Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(4), 205-214. <https://doi.org/10.1177/1088357619838276>
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 15(1), 77–88. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100010>
- Brasil (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Caldas, R. C. S., & Flores, E. P. (2020). Leitura Dialógica: Efeitos Sobre a Atenção Conjunta em Crianças Autistas. *Acta Comportamentalia: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento*, 28(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/76771>
- Davidson M.M., Kaushanskaya M., Ellis Weismer S. (2018). Reading Comprehension in Children

- With and Without ASD: The Role of Word Reading, Oral Language, and Working Memory. *J Autism Dev Disord*. 48(10), 3524-3541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3617-7>
- Davidson M.M., Ellis Weismer S. (2017). Reading comprehension of ambiguous sentences by school-age children with autism spectrum disorder. *Autism Res*. 10(12), 2002-2022. <https://doi.org/10.1002/aur.1850>
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Fleury V.P., Whalon K., Gilmore C., Wang X., Marks R. Building Comprehension Skills of Young Children With Autism One Storybook at a Time. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 52(1), 153-164. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00026
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A Modified Dialogic Reading Intervention for Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*. 37(1), 16-28. <https://doi.org/10.1177/0271121416637597>
- Fleury, V. P., & Ford, A. L. B. (2021). Shared Reading Extratextual Talk With Children With Autism Who Have Spontaneous Speech. *The Journal of Special Education*, 55(1), 23-33. <https://doi.org/10.1177/0022466920926165>
- Galvão, T. F., Tiguman, G. M. B., & Sarkis-Onofre, R. (2022). A declaração PRISMA 2020 em português: recomendações atualizadas para o relato de revisões sistemáticas. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 31(2). <https://dx.doi.org/10.1590/ss2237-9622202200011>
- Gasamis, C., Sanders, E., Hudson, R. F., & Chiou, M. (2023). Adult Talk During Book Reading for Preschoolers With ASD: Links With Literacy Outcomes. *Remedial and Special Education*, 44(3). <https://doi.org/10.1177/07419325221105514>
- Grygas Coogle, C., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic Reading and Adapted Dialogic Reading With Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/1053815118797887>
- Hall, A. H., Gao, Q., Guo, Y., & Xie, Y. (2023). Examining the effects of kindergarten writing instruction on emergent literacy skills: a systematic review of the literature. *Early Child Development and Care*, 193(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2090932>
- Hume K, Steinbrenner JR, Odom SL, Morin KL, Nowell SW, Tomaszewski B, Szendrey S, McIntyre NS, Yücesoy-Özkan S, Savage MN. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *J Autism Dev Disord*. 51(11):4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.002>
- Kluth, P. & Chandler-Olcott, K. (2008). *A land we can share: Teaching literacy to students with autism*. Paul Brookes.
- Livingston, L. A., Shah, P., Milner, V., & Happé, F. (2020). Quantifying compensatory strategies in adults with and without diagnosed autism. *Molecular autism*, 11(15), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0308-y>
- Matos, D.C. de, Araújo, C.X. de, & Matos, P.G.S. de. (2021). Comparação de procedimentos de ensino para contar histórias e responder perguntas em crianças autistas. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10(3). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13362>
- Miilher, L. P., & Fernandes, F. D. M. (2013). Considerando a responsividade: uma proposta de análise pragmática no espectro do autismo. *Codas*, 25(1), 70–75. <https://www.scielo.br/j/codas/a/MHPfwYDWnkX58n9DwdCwSp/>

- Mota, M.M.P.E. (2009). A pesquisa intervenção no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. In L. Castro & V. Besset (Orgs.), *Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude* (pp. 269-274). Nau.
- Mota, M. M. P. E. (2014). Home literacy e alfabetização: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Argumento*, 32(78), 109–115.
<https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.078.AO06>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C. F., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Oliveira, E. K. S. S., & Oliveira, J. P. de. (2024). Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades de produção de histórias. *Revista Educação Especial*, 37(1), e7/1–35.
<https://doi.org/10.5902/1984686X83702>
- Oliveira, J. P. & Braga, T. M. S. (2012). *PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. CRV.
- Oliveira, J. P. (2019). *Novo PRONARRAR. Suporte estruturado para a emergência e o Desenvolvimento de Histórias Infantis*. CRV.
- Palinha, K. M., & Mota, M.M.P.E.da. (2019). O Papel da Home Literacy e da Educação Infantil no Desenvolvimento dos Precursores da Alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(3), 704-717.
<https://doi.org/10.12957/epp.2019.46911>
- Pardo-Patiño, K. V., Cuervo, L. C., & Villanueva-Bonilla, C. (2023). Intervenciones Cognitivas, Emocionales Y Educativas Para Niños En Primera Infancia. Revisión Sistemática. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(2), 86-97.
<https://doi.org/10.46997/revecuatneurol32200086>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022) The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45, 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Pereira, A. E., Gabriel, R., & Justice, L. M. (2019). O Papel da Formulação de Questões Durante a Leitura Compartilhada de Livros na Educação Infantil. *Ilha Do Desterro*, 72(3), 201–221.
<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p2>
- Pinto, P., & Lopes, J. A. (2016). Literacia Pré-Escolar e Desempenho na Leitura na Instrução Primária. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 32(4).
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e324210>
- Ribeiro, C. F., Mecca, T. P., Brito, G. R., & Seabra, A. G. (2021). Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura em Alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>
- Ricketts J., Jones CG, Happé F., Charman T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 807–816.
- Sampaio, R. & Mancini, M. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235016477013>
- Silva, S. P. N., Walter, C. C. de F., & Nunes, L. R. d'Oliveira de P. (2019). Avaliação dos efeitos de um programa de leitura e comunicação para crianças com autismo. *Revista Educação Especial*, 32, e120/ 1–22.
<https://doi.org/10.5902/1984686X40898>
- Silva, S. P. N. (2018). *PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com autismo* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trad.). Martins Fontes.

- Towsen, J., Gallagher, P., & Bingham, G. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230–246. <https://doi.org/10.1177/1053815116668643>
- Walter, E. C., & Nunes, D. R. de P. (2020). Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(1), 27–49. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655410>
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A Systematic Review of the Literature on Emergent Literacy Skills of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 37–48. <https://doi.org/10.1177/0022466915613593>
- Westerveld, M. F., Wicks, R., & Paynter, J. (2021). Investigating the effectiveness of parent-implemented shared book reading intervention for preschoolers with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(2), 149–162. <https://doi.org/10.1177/0265659021995522>
- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A Rationale and Strategy for Adapting Dialogic Reading for Children With Autism Spectrum Disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93–101. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.672347>
- Whalon K. (2018). Enhancing the Reading Development of Learners with Autism Spectrum Disorder. *Semin Speech Lang*, 39(2), 144–157. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1628366>
- What Works Clearinghouse. (2007). *Dialogic reading: Early childhood education*. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx?sid=135>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00021-2)