

Os benefícios da leitura compartilhada de livros para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com transtorno do espectro autista

The benefits of shared book reading for the linguistic-cognitive development of children with autism spectrum disorder

Diele Martins Silveira

Universidade de Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Aline Elisabete Pereira

Universidade de Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: O presente artigo visa demonstrar os benefícios da leitura compartilhada (LC) de livros para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a primeira infância. Para isso, se apoia no conceito de leitura compartilhada (LC), proposto por Moraes e Gabriel (2017) e explica e caracteriza o TEA, com base em Liberalesso (2020) e Stravogiannis (2023). Trata-se de um pesquisa documental em duas bases de dados eletrônicas: SciELO e Portal de Periódicos Capes, a partir dos DECS: “leitura compartilhada”; “desenvolvimento linguístico-cognitivo”; “Transtorno do Espectro Autista”; em português, inglês e espanhol, com combinação do operador booleano “AND”. Foram considerados aptos à análise estudos publicados no período de 2013 a 2024, com o foco em participantes de 0 a 6 anos. Os resultados revelaram que, no Brasil, não há pesquisas sobre o tema envolvendo, especificamente, crianças autistas, e o número de estudos realizados com crianças típicas é escasso, considerando-se as bases de dados selecionadas. Por outro lado, em outros países, esse tema é bastante explorado, apresentando uma variedade de pesquisas com crianças neurotípicas e, especialmente, com crianças TEA. Portanto, foi necessário recorrer a outras fontes de pesquisa para obter dados sólidos que confirmam a eficácia da prática de LC para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças autistas, fato que abre possibilidades para futuras investigações, especialmente no âmbito nacional.

Palavras-chave: leitura compartilhada de livros; Transtorno do Espectro Autista; desenvolvimento linguístico-cognitivo.

Abstract: This article aims to demonstrate the benefits of shared reading (SR) of books for the linguistic-cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) during early childhood. To this end, it relies on the concept of shared reading (SR), proposed by Gabriel and Moraes (2017) and explains and characterizes ASD, based on Liberalesso (2020) and Stravogiannis (2023). This is a documentary research in two electronic databases: SciELO and Portal de Periódicos Capes, based on the DECS: “shared reading”; “linguistic-cognitive development”; “Autism Spectrum Disorder”; in Portuguese, English and Spanish, with a combination of the Boolean operator “AND”. Studies published between 2013 and 2024, focusing on participants aged 0 to 6 years, were considered suitable for analysis. The results revealed that, in Brazil, there is no research on the subject specifically involving autistic children, and the number of studies conducted with typical children is scarce, considering the selected databases. On the other hand, in other countries, this subject is widely explored, presenting a variety of research with neurotypical children and, especially, with children with ASD. Therefore, it was necessary to resort to other research sources to obtain solid data that confirm the effectiveness of the practice of LC for the linguistic-cognitive development of autistic children, a fact that opens possibilities for future investigations, especially at the national level.

Keywords: shared reading books; Autism Spectrum Disorder; linguistic-cognitive development.

1 Introdução

O transtorno do espectro autista (TEA) é caracterizado por deficiências nas habilidades de comunicação e sociais combinadas com comportamentos e interesses repetitivos e restritos, muitas vezes, acompanhados de atrasos na linguagem e deficiência intelectual (*American Psychiatric Association*, 2014). Considerando que a alfabetização é uma habilidade baseada na linguagem (Catts, 1993), com muitas habilidades precursoras desenvolvidas por meio de interações sociais com pais e professores, não é surpreendente que crianças com TEA corram risco de apresentar dificuldades de alfabetização.

Pesquisas que investigaram as habilidades linguístico-cognitivas de crianças com TEA, durante o período pré-escolar, mostraram que elas apresentam dificuldades, principalmente, naquelas relacionadas à compreensão do significado (por exemplo, vocabulário e compreensão de histórias), por outro lado, as crianças com TEA apresentam bons resultados em habilidades relacionadas à escrita (por exemplo, conhecimento do alfabeto) (Davidson; Weismer, 2014; Fleury; Hugh, 2018; Lanter et al., 2012; Westerveld; Roberts, 2017; Westerveld et al., 2017).

Déficits na comunicação social e interação social, que são características definidoras do TEA (*American Psychiatric Association*, 2013), também podem prejudicar o desenvolvimento das habilidades linguístico-cognitivas, preditoras da aprendizagem da leitura (Estes et al. 2011; Lloyd et al. 2009). Refletir sobre isso é importante dado que a comunicação social é um preditor significativo da compreensão de leitura (Ricketts et al. 2013).

Tendo em vista a importância de tais habilidades para a alfabetização (Westerveld et al., 2020) e seu papel preditivo no desempenho posterior da leitura (Davidson; Weismer, 2014; Dynia et al., 2017), é de extrema importância o desenvolvimento de ações de intervenção precoce envolvendo crianças com TEA. Isto é, sem intervenção precoce, dificuldades iniciais nas habilidades linguísticas e cognitivas frequentemente se traduzem em déficits

persistentes de leitura nos anos posteriores, os quais dificilmente são recuperados (Cunningham; Stanovich 1997).

A leitura compartilhada de (LC) livros é considerada uma atividade frutífera para o desenvolvimento/aprendizagem das habilidades linguístico-cognitivas, as quais são fundamentais para o sucesso da leitura (NELP 2008; Whitehurst; Lonigan 1998). As intervenções de LC têm sido estudadas mais frequentemente em populações com desenvolvimento típico (What Works Clearinghouse; Departamento de Educação dos EUA) e é uma prática promissora para crianças com TEA (Fleury et al. 2014; Fleury; Schwartz 2017; Whalon et al. 2016).

O objetivo do presente artigo é demonstrar, com base em pesquisas científicas nacionais, os benefícios da LC de livros para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com TEA. A questão de pesquisa que norteia este artigo é: como a LC de livros pode beneficiar o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com TEA durante a primeira infância, considerando-se o contexto familiar e o contexto escolar em que vivem?

Para a construção deste artigo, caracterizado por ser uma pesquisa documental, foram feitas buscas em duas bases de dados eletrônicas brasileiras: Portal de Periódicos Capes e SciELO Brasil. Primeiramente, ocorreu a identificação do tema a ser pesquisado, “Benefícios da leitura compartilhada de livros para o desenvolvimento linguístico cognitivo de crianças autistas”, e a formulação da questão de pesquisa que norteou o artigo. Portanto, trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo.

Depois, foram estabelecidos os critérios para a inclusão e exclusão de estudos, dando ênfase às publicações produzidas a partir de 2013 até o presente momento, totalizando 11 anos de pesquisa. A busca foi realizada com a combinação do operador booleano AND e considerou os seguintes descritores das áreas da Linguística e da Psicologia: leitura compartilhada; desenvolvimento linguístico-cognitivo e Transtorno do Espectro Autista/Autismo. Os critérios de inclusão basearam-se: (1) Na temporalidade, ou seja, nos artigos que foram publicados posteriormente a 2013; e

(2) Nos objetivos das pesquisas, ou seja, pesquisas que tratam, especificamente, sobre o tema abordado no artigo. Logo, os critérios de exclusão basearam-se: (1) Na temporalidade, ou seja, foram desconsiderados todos os artigos anteriores ao ano de 2013; e (2) Nos objetivos das pesquisas, ou seja, pesquisas que fugiram à temática central.

Primeiramente será explorado o conceito de LC com base em Gabriel e Morais (2017), citando três dos estudos científicos encontrados nas bases de dados eletrônicos selecionadas para a realização deste artigo. Os estudos citados nessa seção abrangem pesquisas realizadas com crianças típicas. Logo após, trataremos do conceito relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base em Liberalesso (2020) e Stravogiannis (2023). Na seção seguinte, serão apresentadas duas pesquisas que investigaram práticas docentes e familiares envolvendo atividades de LC de livros no âmbito escolar e no âmbito familiar realizadas com crianças autistas. A seção seguinte apresenta mais sucintamente os resultados e a discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

2 O que é Leitura Compartilhada?

Leitura compartilhada (LC) de livros refere-se à prática de compartilhar ou ler um livro **com** uma criança (grifo nosso), antes mesmo que elas comecem a ler, seja individualmente ou em grupos. Contudo, a LC exclui outras formas de leitura, como contar histórias na ausência de um livro, conversas descontextualizadas, rememorar eventos passados ou falar sobre o futuro. Assim, a LC é um momento de **atenção compartilhada** em que o adulto convida a criança, ou o bebê, a direcionar o olhar para o livro físico ou digital, e juntos observarem as imagens apresentadas, ouvirem a história lida pelo adulto, imaginarem as personagens e as situações evocadas pela narrativa e conversarem sobre as palavras e as ideias que vão surgindo ao longo dessa interação (grifo nosso) (Gabriel; Morais, 2017, p. 22).

A leitura LC apresenta-se como uma excelente ferramenta a ser usada por pais e

professores, uma vez que esta prática possui “grande impacto no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança” (Gabriel; Morais, 2017, p. 23). Diferentemente das interações baseadas na linguagem oral “a leitura compartilhada de livros de imagens, em que aparecem também palavras ou frases, aumenta a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas mediadas pela linguagem oral” (Morais, 2013, p. 02).

A LC contribui para o aprendizado de novas palavras porque o contexto em que leitura ocorre concede pistas semânticas e sintáticas sobre os significados de novas palavras, e as ilustrações, por sua vez, também ajudam as crianças a associarem as novas palavras aos seus referentes (Sénéchal et al., 1995). Além disso, estimula o desenvolvimento de habilidades preditoras da aprendizagem da leitura como o conhecimento do alfabeto (conhecimento dos nomes e sons de letras associadas), a consciência fonológica (capacidade de detectar, manipular ou analisar os aspectos sonoros da linguagem oral, incluindo a capacidade de distinguir ou segmentar palavras, sílabas ou fonemas, independentemente do significado), o conhecimento sobre a linguagem escrita (ordem da páginas, autor, título do livro, direcionalidade da escrita - da esquerda para a direita), significado que a linguagem escrita possui no meio em que vivemos (funções da linguagem escrita, contextos em que ela é usada), as quais são consideradas habilidades precursoras para a aprendizagem da leitura (Storch; Whitehurst, 2002; NELP, 2008).

Pesquisas apontam que, quanto mais cedo os pais introduzirem a prática da LC na vida dos pequenos, maiores serão os benefícios e a eficácia dessa prática para a vida das crianças (Gabriel; Morais, 2017). Durante a LC, o livro é o objeto que conecta a atenção do leitor e do receptor e esse momento é caracterizado pela atenção conjunta, pois “fornece à criança oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento linguístico, favorecendo o mapeamento entre palavras (sequências sonoras) e seus referentes (Gabriel; Morais, 2017, p. 25/26). O referente, nesse contexto, pode ser qualquer figura ou

palavra localizada na página do livro que ambos, adulto e criança, estão olhando juntos. Estudos realizados com foco na atenção conjunta apresentam benefícios em termos de desenvolvimento de linguagem e cognição, melhorias na comunicação, criação de vínculos afetivos e aumento da qualidade nos relacionamentos interpessoais em crianças TEA (Toth et al., 2006),

Balog et al. (2024) realizaram um estudo sobre a LC e interação entre pais e filhos em situação natural, cujo objetivo foi descrever e analisar como os pais realizavam a LC com seus filhos, naturalmente, sem instruções específicas para, posteriormente, avaliar o efeito de uma intervenção que instruiu os pais a usarem estratégias de LC. Quatro famílias de uma escola municipal em São Paulo participaram do estudo, com crianças entre 4 e 5 anos com desenvolvimento típico. “Foram analisadas filmagens que os pais realizaram em suas casas de um momento da LC e para análise da intervenção foi mensurado o número de vezes que os pais implementaram as estratégias de estímulo linguístico durante a LC e medidas de linguagem das crianças” (Balog et al., 2024, p. 02). Os resultados da pesquisa mostraram que “a descrição da situação natural gerou quatro categorias de análise: organização do espaço físico, contato com o livro, forma como a história é contada e relação afetiva entre pais e filhos” (Balog et al., 2024, p. 02). Após a intervenção, foram observadas melhorias “em todas as variáveis medidas quando comparadas aos dados pré-intervenção” (Balog et al., 2024, p. 02), fato que confirmou “a importância de orientar as famílias a utilizarem mais estratégias de estímulo de linguagem no contexto de LC, para enriquecer as oportunidades de fala da criança” (Balog et al., 2024, p. 02)

Sobre o uso de estratégias de estímulo ao desenvolvimento da linguagem da crianças, Pereira, Gabriel e Justice (2019) investigaram o papel da formulação de questões durante a LC de livros na educação infantil, reforçando a ideia de que “o uso de questões desempenha um papel fundamental no direcionamento da atenção e na manutenção da participação da criança na atividade da LC” (2019, p.

201). O objetivo do estudo foi determinar a frequência de perguntas feitas pelos professores da educação infantil durante a LC de livros com seus alunos e identificar os tipos de perguntas que eles naturalmente faziam, separando-as em duas categorias: básicas vs complexas (Pereira, Gabriel, Justice, 2019). As perguntas básicas envolviam o uso de termos como: *onde, quando, quem, qual, o que*; e as perguntas complexas eram formuladas com o uso dos termos: *por que e como*. Estudos mostram que a formulação de questões básicas é o tipo de questão mais frequente durante a LC (Beck; Mckeown, 2001). Estudos apontam que a formulação de questões básicas, desde que não fossem respondidas com sim ou não ou com uma palavra apenas, estavam associadas com ganhos no vocabulário das crianças (Pentimonti et al., 2018). Por outro lado, esse tipo de questão, de acordo com os mesmos autores, pode não ter um grande impacto no desenvolvimento de capacidades linguísticas mais rudimentares (previsão e inferências), importantes para a compreensão textual.

A formulação de questões complexas instiga as crianças a se concentrarem nas ideias da história e a inter-relacionar partes da narrativa, o que promove mais oportunidades de a criança refletir, por isso, esse tipo de pergunta pode ser mais eficaz do que aquelas em que a resposta pode ser rapidamente e facilmente recuperada (Teale; Martinez, 1996). As crianças se beneficiam quando o adulto investe no uso de questões inferenciais (questões complexas), as quais requerem delas processos cognitivos mais elevados, como inferência, previsão, raciocínio ou explicação, pois são os tipos de perguntas que os leitores proficientes geram para melhorar sua compreensão (van Kleeck, 2003). Em resumo, as questões básicas contribuem para o desenvolvimento e para a ampliação do léxico e, por outro lado, as questões complexas auxiliam as crianças a desenvolverem habilidades mais refinadas, ligadas à compreensão e interpretação textual (Dascal, 2006).

Os resultados do estudo de Pereira, Gabriel e Justice (2019) mostraram que os professores elaboraram questões básicas com mais frequência (n

= 285) do que questões complexas (n = 44). As autoras ressaltam que é extremamente importante chamar a atenção dos professores sobre o valor da LC, “mediada por uma interação que privilegie a formulação de questões, ampliando a proporção de questões complexas, tendo em vista a influência que esse tipo de questão exerce no desenvolvimento linguístico-cognitivo das crianças” (Pereira, Gabriel, Justice, 2019, p. 202).

Embora o foco do presente artigo seja em estudos realizados com participantes na faixa etária de 0 a 6 anos, é importante ressaltar que, dadas as evidências científicas positivas em torno da eficácia da LC na escola até o momento, é altamente recomendado que professores do Ensino Fundamental e salas de apoio à aprendizagem adotem a prática de LC na sala de aula, a fim de dar seguimento ao trabalho consolidado em ambiente natural e escolar desenvolvido na primeira infância.

Este fato é confirmado, a partir de um estudo realizado no Brasil, na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP), com participantes de uma escola pública de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo, que abordou a LC, especificamente, na prática docente, teve como objetivo orientar a prática de um professor de SAALP, com a finalidade de melhorar não somente seu desempenho em sala de aula, mas também o desempenho dos alunos. “A coleta de dados deu-se anterior e posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativo com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito dos processos e das estratégias de leitura” (Angelo; Menegassi, 2016, p. 267). Os resultados da pesquisa mostraram que, a partir da LC, “o trabalho pedagógico em SAALP tornou-se mais significativo, auxiliando os alunos na superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e no seu desenvolvimento como leitor” (Angelo; Menegassi, 2016, p. 267).

Portanto, considerando-se as descobertas atuais que comprovam os benefícios da LC para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças típicas, é importante refletir sobre a seguinte questão:

será que a prática da LC também oferece benefícios para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com TEA?

3 O que é Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento. Atualmente, estima-se que 1 em cada 36 crianças são diagnosticadas com TEA (*Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), 2023)¹. Entende-se que um indivíduo possui o transtorno, segundo critérios adotados pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), quando apresenta “(a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (Liberalesso, 2020, p. 17).

Alguns dos sinais mais comuns percebidos por pais de crianças autistas desde os primeiros meses de vida são: não atender pelo nome, fazer pouco ou nenhum contato visual, apresentar atraso na fala e movimentos estereotipados (Stravogiannis, 2023). Esses sinais devem ser vistos como um alerta, uma vez que apontam para prováveis problemas no desenvolvimento infantil. Assim, é imprescindível buscar ajuda profissional para dar início à investigação que mudará a vida não somente da criança avaliada, mas também de toda a família.

Em relação ao diagnóstico, é importante salientar que “é subdividido em três classes de gravidade: Nível 1 – “Exigindo apoio”; Nível 2 – “Exigindo apoio substancial”; Nível 3 – “Exigindo apoio muito substancial” (Stravogiannis, 2023, p. 30).

Nessa perspectiva, há inúmeras incertezas em relação ao futuro das crianças autistas, em meio a uma única certeza do que os pais desejam para elas: que sejam bem-sucedidas. Logo, a tomada de

¹Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.shtml>

consciência por parte da família em relação à importância do seu papel em busca dos melhores tratamentos para a criança TEA é indispensável. Aliás, é apenas um dos inúmeros passos que serão trilhados coletivamente para que se consiga atingir resultados positivos. De acordo com Stravogiannis (2023),

todos são afetados a partir dessa nova realidade: filhos típicos, a relação conjugal, o indivíduo em si. Não é uma tarefa nada fácil conciliar tudo isso. Entender quais serão os próximos passos, como o tratamento é realizado, qual é o mais eficaz e cientificamente comprovado, saber sobre leis e direitos, encontrar rede de apoio, são parte desse momento. A disponibilização de material psicoeducativo e o acolhimento dessas famílias devem ser as primeiras intervenções. Essas novas demandas geram um cenário desconhecido, essa sobrecarga de tarefas pode ocasionar conflitos e estresse familiar. Com o intuito de minimizar os impactos dos sintomas do TEA, estudos revelam a importância da participação da família nesse processo. Os pais podem e devem ser parceiros fundamentais nas intervenções, visto que estão em contato constante com a equipe multidisciplinar e educadores, passando a maior parte do tempo com a criança, tendo potencial de influenciar o desenvolvimento delas (Stravogiannis, 2023, p.176).

Considerando-se que algumas crianças autistas, verbais e não-verbais, podem apresentar dificuldades no desenvolvimento da linguagem, é imprescindível estimulá-las a ter contato com os livros desde a primeira infância, mesmo que não saibam ler. Nesse processo, o adulto atuará como um direcionador, “auxiliando a criança TEA no reconhecimento dos livros, na assimilação das histórias com as figuras, na nomeação das personagens e na aquisição de novas palavras e expressões (Stravogiannis, 2023, p. 188). Nesse sentido,

até mesmo o autista não-verbal poderá ser treinado a reconhecer a história pelas funções dos livros interativos. O autista não-verbal pode ser ensinado a participar da história apertando sons enquanto alguém faz a narrativa, abrindo personagens que estão escondidos nas páginas, colando figuras que estão separadas do livro, mas que fazem parte do enredo. Isso fará com que a criança se torne mais participativa, compartilhe a

atenção e desenvolva compreensão e raciocínio, mesmo sem falar. Nesses casos, é melhor optar por livros grandes, com figuras coloridas, livros com sons, livros com abas, livros pop-up e 3D, livros com ilustrações e conteúdos diferentes (animais, meios de transportes, crianças). O importante é não deixar a criança sozinha brincando com os livros, mas, sim, direcionar essa brincadeira para que a criança se interesse pelo objeto (o livro) e aprenda a brincar com ele (Stravogiannis, 2023, p.189).

Atualmente, há várias pesquisas que comprovam os inúmeros benefícios da LC para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com TEA.

4 A leitura compartilhada de livros e o TEA: o que dizem as pesquisas?

Um estudo, realizado por Fleury e Hugh (2018), explorou o engajamento entre 17 crianças autistas e seus cuidadores e 20 crianças com desenvolvimento típico e seus cuidadores durante a LC. As crianças participantes, 24 meninos e 13 meninas, atenderem aos seguintes critérios: tinham entre 3 e 5 anos, falavam inglês como língua materna, não sabiam ler fluentemente e rotineiramente utilizavam três ou mais unidades lexicais para se comunicar (ex: Nenê não comer). Em relação aos cuidadores, 3 pais e 34 mães, todos possuíam Ensino Básico completo ou maior nível de escolaridade. Trinta e quatro famílias optaram por realizar o estudo em casa e 3 famílias escolheram o laboratório da universidade. A pesquisa avaliou a qualidade da LC feita pelos cuidadores e o engajamento das crianças durante a LC. Os resultados mostraram que as crianças com TEA demonstraram maiores proporções de engajamento ao vivenciar a LC de livros familiares, ou seja, de suas bibliotecas pessoais, e tiveram preferência por leituras repetidas, muito provavelmente pela questão da previsibilidade da história e apego à rotina. Para Fleury e Hugh (2018), uma maior familiaridade com os personagens e o enredo permite mais oportunidades linguísticas durante a LC. Isso pressupõe que os cuidadores e seus filhos conversem sobre diferentes aspectos do texto de maneiras cada

vez mais complexas, proporcionando oportunidades para as crianças aprenderem novo vocabulário e melhorar habilidades de compreensão.

Além disso, os dados mostraram que as crianças com TEA demonstraram níveis mais baixos de envolvimento, sendo mais passivos (olhar para o livro), e níveis mais elevados de comportamento não engajado em comparação com crianças com desenvolvimento típico. Todavia, segundo Fleury e Hugh (2018), a LC de livros proporcionou às crianças autistas oportunidades de desenvolver importantes habilidades linguísticas e de literacia emergentes que formam a base para o sucesso da leitura.

No contexto escolar, um estudo realizado por Mucchetti (2013), examinou o impacto da LC adaptada no envolvimento e na compreensão da história de crianças com TEA, minimamente verbais, de 5 a 6 anos de idade. Quatro alunos e três professores participaram do estudo e as atividades de LC adaptadas pelos profissionais foram feitas com livros modificados (suportes visuais, objetos tridimensionais, texto simplificado). Os dados compararam o envolvimento dos alunos e o desempenho dos alunos durante a LC adaptada com o desempenho obtido durante a leitura típica do livro.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que todos os alunos mostraram melhores níveis de compreensão e envolvimento com a história durante a prática de LC adaptada. A porcentagem média de engajamento foi de 87% a 100% durante as sessões de LC adaptadas, em comparação com 41% – 52% durante a leitura típica. O número médio de respostas corretas para compreensão da história foi de 4,2 – 4,8 de 6 durante as sessões de LC adaptadas, em comparação com 1,2 – 2 durante leitura típica. Com base nisso, fica evidente que os recursos, suportes visuais, objetos táteis e estratégias de ensino específicas, associadas à LC de livros, oferecem caminhos para alunos minimamente verbais participarem significativamente da atividade de LC.

5 Resultados e discussão dos dados

A busca contendo os descritores apresentados na metodologia foi empregada em duas fases. Primeiramente, utilizou-se a combinação dos descritores “leitura compartilhada”, “desenvolvimento linguístico-cognitivo” e “transtorno do espectro autista ou autismo”. Nenhum dado foi obtido em ambas as bases de dados, portal Capes e SciELO. Em seguida, optou-se pela supressão do termo Transtorno do Espectro Autista/Autismo e apenas um artigo foi listado na base de dados SciELO: *O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil* (Pereira, Gabriel, Justice, 2019). Nada consta na base de dados de periódicos da Capes, considerando-se a combinação mencionada.

Na sequência, apenas o descritor “leitura compartilhada” foi utilizado em ambas as bases e os resultados obtidos foram 40 estudos relacionados ao tema listados pela ferramenta de busca SciELO e 178 pelo Portal de Periódicos Capes. Após analisar os 40 artigos encontrados na base SciELO, foi realizada uma pesquisa criteriosa com base no ano de publicação (a partir de 2013) e na correlação entre os temas dos estudos listados e o objetivo do presente artigo. No total, 9 estudos encontrados abordavam o tema, porém 4 deles com objetivos específicos incompatíveis com o tema do presente artigo. Assim, apenas 5 artigos foram considerados aptos à análise pelo fato de obedecerem aos critérios previamente definidos: pertencerem à faixa etária determinada (0 a 6 anos), abordarem a prática da LC nos contextos familiar ou escolar, e apresentarem informações consistentes em termos dos benefícios da prática de LC para o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos participantes. No entanto, todos os estudos encontrados foram realizados apenas com crianças neurotípicas.

Em relação ao Portal de Periódicos Capes e a busca pelo descritor “leitura compartilhada”, dos 178 estudos listados, quando aplicados os filtros “ano de publicação (a partir de 2013)” e feita a análise da correlação entre os temas dos estudos listados e o

objetivo do presente artigo, o número foi reduzido para 20 estudos. No entanto, a partir de uma análise mais aprofundada, constatou-se que apenas 5 artigos obedeciam aos critérios previamente definidos, pois abordavam, especificamente, a prática da LC na

primeira infância em ambiente natural ou em sala de aula, citando benefícios para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos participantes. Os dados coletados estão expostos na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 - Pesquisas localizadas nas bases de dados

Descritor (es) e critérios	Resultados	SciELO	Capes
Leitura compartilhada; desenvolvimento linguístico cognitivo; Transtorno do Espectro Autista/Autismo	0	0	0
Leitura compartilhada; desenvolvimento linguístico cognitivo;	1	1	0
Leitura compartilhada*	218	40	178
Descritor Leitura compartilhada + critério temporal (de 2013 a 2024)*	29	9	20
Descritor Leitura compartilhada + critério temporal (de 2013 a 2024) + análise criteriosa em relação à faixa etária dos participantes (de 0 a 6 anos) + correlação entre as pesquisas encontradas e os objetivos específicos do presente estudo*	10	5	5

*Nenhum resultado listado nas bases selecionadas apresenta estudos realizados com participantes com Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Dados do estudo

A segunda fase da coleta de dados consistiu em uma busca por pesquisas sobre os benefícios da LC de livros para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças autistas. Não foram encontrados resultados de pesquisas realizadas no Brasil, nem mesmo em outras bases de dados. Em outros países, o estado da arte é bastante explorado, revelando-se um campo fértil para futuras investigações, especialmente, no âmbito nacional, uma vez que a prática da LC, de acordo com os resultados obtidos nos estudos realizados fora do Brasil, apresenta-se como uma excelente estratégia para auxiliar familiares, professores e profissionais no desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças autistas.

6 Considerações finais

Dentre os resultados obtidos nos estudos aqui citados, destacam-se a qualidade da LC realizada pelo adulto, a formulação de questões simples e complexas e a interação entre a criança e o adulto (atenção conjunta) no momento da LC. Trata-se de aspectos determinantes para uma prática eficiente, uma vez que “a formulação de perguntas é acompanhada de outros códigos comportamentais, que estimulam a imaginação e o desenvolvimento linguístico-cognitivo das crianças” (Pereira; Gabriel; Justice, 2019, p. 215).

Outro destaque presente nas 10 amostras finais aptas para análise listadas nas bases de dados

escolhidas para a investigação (5 da SciELO e 5 do Portal Capes), foi a questão do planejamento. Para ser considerada bem-sucedida, a prática de LC deve ser planejada pelo adulto, de modo a chamar a atenção da criança ou do bebê para imagens e palavras específicas, por exemplo. Dessa forma, é possível ampliar o vocabulário e as estruturas linguísticas, pois, durante a LC, “os pais ou os adultos que leem para a criança usam uma linguagem mais complexa, característica da linguagem escrita” (Gabriel; Moraes, 2017, p. 26).

Descobriu-se também que a LC, durante a primeira infância, é uma prática que pode estimular a criatividade, a imaginação e a reflexão sobre a própria linguagem. Reforça-se, por conseguinte, a importância de orientar os adultos envolvidos na atividade (pais, familiares e profissionais), uma vez que eles devem fazer questionamentos sobre novas palavras e expressões, colocando a linguagem em evidência, proporcionando um tipo de interação “que tem efeitos positivos para o desenvolvimento linguístico e posterior aprendizagem da leitura” (Gabriel; Moraes, 2017).

No contexto escolar, as pesquisas avaliadas mostram que a prática da LC deve ser considerada uma aliada do professor. Por isso, “o investimento em formação e orientação de professores é algo importante e sensato, visto que resultados de estudos que buscaram direcioná-los a qualificarem a atividade da leitura compartilhada têm demonstrado benefícios” (Pereira, Gabriel; Justice, 2019, p. 218).

Por fim, é importante ressaltar que, em relação aos resultados obtidos a partir da aplicação dos descritores e critérios apresentados, ou seja, a busca por estudos realizados especificamente com participantes autistas entre 0 e 6 anos, constatou-se que não há publicações nas bases de dados eletrônicas brasileiras utilizadas como instrumento de investigação do presente artigo. Portanto, conclui-se que o tema “benefícios da LC para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças típicas e autistas”, embora bastante explorado no exterior, deixa lacunas no campo da pesquisa nacional, revelando

oportunidades para que novas pesquisas sejam feitas de modo a beneficiar a comunidade TEA.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada na sala de apoio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 03, p. 267-292, 2016.
- BALOG, L. G. C., BENITEZ, P., COSTA A. R. A., & DOMENICONI, C. (2024). **Shared reading**: Interaction between parents and children in a natural setting. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202441e210015>
- BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G. Text Talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. **The Reading Teacher**, v. 55, n. 1, p. 10-20, 2001.
- CATTS, H. W. The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. **Journal of Speech and Hearing Research** 36: 948–58, 1993.
- CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. **Developmental Psychology**, vol 33(6), nov., 934-945, 1997.
- DAVIDSON, M. M.; WEISMER, E. S. Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders** 24: 828–45, 2014.
- DASCAL, M. Interpretação e compreensão. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.
- DEHAENE, S. **Como aprendemos?** 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2019.
- DYNIA, J. M. et al. Predictors of decoding for children with autism spectrum disorder in comparison to their peers. **Research in Autism Spectrum Disorders** 37: 41–48, 2017.
- ESTES, A. et al. Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, 41(8), 1044–1052, 2011.
- FLEURY, V. P., SCHWARTZ, I. S. A Modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. **Topics in Early Childhood Special Education**, 37(1), 16-28, 2017.
- FLEURY, V. P., HUGH, M. L. Exploring Engagement in Shared Reading Activities Between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Caregivers. **J Autism Dev Disord**. Oct;48(10):3596-3607, 2018. DOI: 10.1007/s10803-018-3632-8. PMID: 29873018.
- FLEURY, V. P. et al. Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. **Child Language Teaching and Therapy**, 30(3), 273–288, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659013514069>.
- FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura**: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: UFMG, 2017. p. 22-45. Versão Kindle.
- GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada na família e na escola. FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura**: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 23-48.
- KANDEL et al. **Princípios de neurociência**. 5ª Ed. 2014, p. 1179-1196.
- LANTER E. et al. Emergent literacy in children with autism: an exploration of developmental and contextual dynamic processes. **Language Speech and Hearing Services in Schools** 43: 308–24, 2012.

- LIBERALESSO, P. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. 1ª edição, Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.
- LLOYD, J. E. et al. Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: a population-based study. *Educational Psychology*, 29(5), 583–602, 2009.
- MUCCHETTI C. A. Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. **Autism**. 2013 May;17(3):358-72. doi: 10.1177/1362361312470495. Epub 2013 Apr 16. PMID: 23592847.
- MENEGASSI, R.J., ANGELO, C. M. P. **A leitura compartilhada em sala de apoio**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148679>
- MORAIS, J. **Alfabetizar em democracia**. Fundação Francisco Manuel dos Santos e José Morais 1.a edição: Agosto de 2013.
- NELP. NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing Early Literacy**: report of the National Early Literacy Panel. Jessup: National Institute for Literacy, 2008.
- PENTIMONTI, J. M., et al. The impact of teachers' extra-textual talk during shared reading on children's language/literacy skills. Poster presented at Society for the **Scientific Study of Reading**, 2018. Disponível em: <https://cliengage.org/public/wpcontent/uploads/sites/10/2018/09/SSSR-2018.2.png>.
- PEREIRA, A., GABRIEL, R. & JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro**, v. 72 n. 3 (2019): Psycholinguistics: implications for the classroom. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>
- RICKETTS, J. et al. Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and*
- Developmental Disorders*, 43(4), 807–816, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>.
- SÉNÉCHAL, M., et al. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 87, p. 218-229, 1995.
- STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, p. 934 - 947, 2002.
- STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena. **Autismo: uma maneira diferente de ser**. Portuguese Edition, Literare Books, 2023. Edição do Kindle.
- TEALE, W. H.; MARTINEZ, M. G. **Reading aloud to young children**: teachers reading styles and kindergartens text comprehension. In: PONTECORVO, C. et al. (Ed.) *Children's early text construction*. Rome: Lawrence Erlbaum. 1996. p. 321-344.
- TOTH K. et al. Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. **J Autism Dev Disord**. Nov;36(8):993-1005, 2006. DOI: 10.1007/s10803-006-0137-7.
- van KLEECK, A. **Research on book sharing**: another critical look. In: van KLEECK, A.; STAHL, A.; BAUER, E. B (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.
- WESTERVELD, M. F.; ROBERTS, J. M. A. The oral narrative comprehension and production abilities of verbal preschoolers on the autism spectrum. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools** 48: 260–72, 2017.
- WESTERVELD, M. F. et al. The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders** 47: 424–38, 2017.

WESTERVELD, M. F. et al. No differences in code-related emergent literacy skills in well-matched 4-year-old children with and without ASD. **Journal of Autism and Developmental Disorders** 50: 3060–65, 2020.

WHALON, K. et al. The impact of Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning

(RECALL). **Topics in Early Childhood Special Education** 35: 102–15, 2015.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. **Child Development**, 69(3), 848–872, 1998. DOI: <https://doi.org/10.2307/1132208>.