



KARISE MONTEIRO VILELA

**O Livro Infantil no Ensino de Leitura em Língua Inglesa para
Crianças com TEA: Uma Proposta Pré-Pedagógica com base nas
Relações Semânticas Verbo-Visuais**

**LAVRAS – MG
2024**

KARISE MONTEIRO VILELA

O Livro Infantil no Ensino de Leitura em Língua Inglesa para Crianças com TEA: Uma Proposta Pré-Pedagógica com base nas Relações Semânticas Verbo-Visuais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas, para obtenção do título de licenciado.

Prof.^a Dr.^a Aline Barreto Drumond Costa Braga
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

KARISE MONTEIRO VILELA

O Livro Infantil no Ensino de Leitura em Língua Inglesa para Crianças com TEA: Uma Proposta Pré-Pedagógica com base nas Relações Semânticas Verbo-Visuais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas, para obtenção do título de licenciado.

APROVADO EM 29 DE ABRIL DE 2024.
Dr. Thiago da Cunha Nascimento – UFLA
Dra. Nair Daiane de Souza Sauer – UFPA

Prof.^a Dr.^a Aline Barreto Drummond Costa Braga
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Meu maior agradecimento a Deus, que me guiou até aqui para que meus objetivos fossem alcançados, que me proporcionou muita determinação para que eu não desistisse no decorrer destes últimos anos.

Agradeço também a minha família, por todo apoio e suporte. Obrigada por sempre me incentivarem e por todo sacrifício para me proporcionarem uma educação de qualidade, sem vocês eu não teria conseguido! Em especial a Davi, meu companheirinho de jornada e minha inspiração, obrigada por entender minhas ausências desde tão novo e por todo o amor inabalável que você sempre me proporcionou, você foi fundamental neste processo!

Sou eternamente grata à minha orientadora, professora Aline Barreto Drumond Costa Braga, por todo ensinamento, confiança e apoio nessa caminhada. Obrigada por toda sua disponibilidade e dedicação e pela oportunidade de poder aprender e crescer a partir de sua orientação.

Agradeço também aos meus amigos que dividiram comigo momentos, sejam aqueles felizes ou de lágrimas (que não foram poucos), minha eterna gratidão. Obrigada por tornarem mais leve essa jornada!

Sou muito grata aos professores do DEL/UFLA por todos os ensinamentos, conselhos e paciência. Vocês são exemplos de profissionais e pessoas e, além disso, inspiração para o tipo de profissional que quero ser.

Agradeço também aos professores Thiago da Cunha Nascimento e Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler por aceitarem fazer parte da banca que avaliará este trabalho.

"Não devemos ensinar as crianças a memorizar fatos, mas a questionar tudo. Aprender é descobrir o que já sabemos. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto nós." (Sócrates)

RESUMO

A legislação brasileira estabelece bases para a promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas, reforçando a importância do respeito e a garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Brasil, 1989, 1996, 2015). Dentre os alunos com necessidades educacionais específicas, destacam-se os alunos com autismo, principalmente no que concerne à habilidade de leitura. Uma abordagem eficaz para auxiliar os alunos autistas na compreensão da leitura é a utilização de métodos visuais e concretos, como o uso de imagens ou objetos tangíveis para representar conceitos e palavras, ajudando a criança autista a fazer conexões mais claras entre os símbolos escritos e seu significado (Oliveira, Tomaz e Silva, 2021). Pensando na acessibilidade escolar, premissa básica da legislação brasileira, e no desenvolvimento de habilidades de leitura por alunos autistas, o presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo a análise de um livro infantil, a saber, Clifford: The Big Red Dog, através da multimodalidade e das Relações Semânticas Verbo-Visuais (RSVV) propostas por Paula (2018). Dentre as RSVV, foram analisadas as relações de Elaboração, Extensão e Projeção dentro da obra e nos casos de Extensão utilizou-se uma estratégia didática com a elaboração de legendas para auxiliar na construção do significado. A análise da presente pesquisa demonstrou que a obra analisada teve uma predominância das relações de Elaboração, sendo assim, imagem e texto em sua grande maioria estavam congruentes. Através da grande quantidade de Elaborações e poucos casos de Extensões se fez possível concluir que o livro analisado pode ser considerado de fácil compreensão e uma boa ferramenta para o aprendizado da língua inglesa.

Palavras-chave: Autismo; Leitura; Multimodalidade; RSVV; Língua Inglesa.

ABSTRACT

Brazilian legislation establishes the basis for promoting the inclusion of students with specific educational needs in schools, reinforcing the importance of respect and ensuring equal opportunities for all students (Brazil, 1989, 1996, 2015). Among students with specific educational needs, students with autism stand out, especially with regard to reading skills. An effective approach to assisting autistic students with reading comprehension is the use of visual and concrete methods, such as using pictures or tangible objects to represent concepts and words, helping the autistic child to make clearer connections between written symbols and their meaning (Oliveira, Tomaz and Silva, 2021). Thinking about school accessibility, a basic premise of Brazilian legislation, and the development of reading skills by autistic students, this course completion work aimed to analyze a children's book, namely, Clifford: The Big Red Dog, through multimodality and Verbo-Visual Semantic Relations (RSVV) proposed by Paula (2018). Among the RSVV, the relations of Elaboration, Extension and Projection within the work were analyzed and in the cases of Extension a didactic strategy was used with the elaboration of subtitles to assist in the construction of meaning. The analysis of this research demonstrated that the work analyzed had a predominance of Elaboration relations, therefore, the image and text were mostly congruent. Through the large number of Elaborations and few cases of Extensions, it was possible to conclude that the book analyzed can be considered easy to understand and a good tool for learning the English language.

Keywords: Autism; Reading; Multimodality; RSVV; English language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1	Leis de Inclusão no Mundo e no Brasil.....	12
2.2	Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	17
2.3	Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira e TEA.....	19
2.4	TEA e Leitura.....	21
2.5	Multimodalidade e livros infantis.....	24
3	METODOLOGIA.....	26
3.1	O corpus.....	26
3.2	Procedimentos metodológicos.....	26
3.2.1	Relações Semânticas Verbo-Visuais (RSVV).....	27
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

1. INTRODUÇÃO

A educação especial refere-se ao reconhecimento e ao atendimento das necessidades educacionais específicas que perpassam todos os níveis, etapas e modalidades (Ministério da Educação, 2008). O objetivo da educação especial é proporcionar suporte individualizado, adaptações curriculares e recursos adicionais para alunos com uma variedade de necessidades específicas, assegurando que esses indivíduos tenham acesso a oportunidades educacionais apropriadas para seu processo de aprendizagem e integração na sociedade. Essa oferta de ensino é regulamentada por normativas como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, dentre outras.

Entre as várias condições abrangidas pela educação especial, o autismo emerge como um tópico de crescente relevância e interesse. O Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019) define o autismo, conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação verbal e não verbal, dificuldades sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

No âmbito do ensino de língua inglesa, a aquisição de habilidades linguísticas em um idioma estrangeiro pode ser uma tarefa complexa para esses alunos, dadas as dificuldades apontadas por Kirst (2015), relacionadas à comunicação, à imaginação e às interações sociais, sendo, portanto, um desafio proporcionar uma educação inclusiva e eficaz para alunos com autismo.

Conforme aponta Sousa (2016), dentro do processo de aprendizagem, a leitura desempenha um papel fundamental no processo educacional e no desenvolvimento humano, proporcionando acesso ao conhecimento, promovendo a compreensão e facilitando a comunicação. No contexto do autismo, Mattos (2019) aponta que as dificuldades relacionadas à comunicação, interação social e processamento sensorial exercem uma influência significativa na abordagem da leitura por parte desses indivíduos e essas dificuldades podem impactar não apenas na aquisição das habilidades fundamentais de leitura, como também na

decodificação e compreensão, mas também a motivação e a apreciação pela atividade de ler.

A presente pesquisa objetiva elaborar uma forma de adaptação de um livro infantil originalmente escrito em língua inglesa, Clifford: The Big Red Dog, sendo este paradidático, e como estratégia didática utilizar legendas que auxiliam no estabelecimento da relação texto escrito/imagem, com a finalidade de facilitar o processo de aprendizagem da leitura e produção de significado no ensino da língua estrangeira (mais especificamente, a língua inglesa).

O foco do estudo, o ensino de língua inglesa para crianças autistas, se faz relevante tendo em vista o crescente número de diagnósticos de autismo. De acordo com uma pesquisa do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC) dos Estados Unidos, ocorreu um aumento na prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de 22% em relação em 2022 quando comparado à mesma pesquisa realizada anteriormente (elaborada em 2020). No Brasil não há dados oficiais, porém é observável um grande aumento de crianças diagnosticadas até mesmo dentro das salas de aula, fator esse que pode estar relacionado com mudanças nos critérios de diagnóstico, maior conscientização, fatores genéticos e ambientais, melhor acesso a serviços de saúde e mudanças sociais e culturais (Almeida e Neves, 2020).

A escolha do livro infantil como ferramenta para o ensino se justifica através da premissa de Büyük, Nizam, Akgül e Çamurcu (2019) que apontam que umas das melhores maneiras de aprendizagem para crianças autistas com grau de suporte 1 é através de imagens e histórias com foco em relações sociais. Hashim, Yunus e Norman (2021) ressaltam que as histórias lúdicas podem melhorar a compreensão de situações sociais, inferência de perspectivas de outras pessoas e demonstração de comportamentos apropriados. Os autores enfatizam também a importância da intervenção precoce objetivando o domínio de habilidades básicas de acordo com as necessidades desses indivíduos.

A análise realizada nesta pesquisa baseou-se em Paula (2018), englobando a multimodalidade e a RSVV (Relações Semânticas Verbo Visuais) e sua aplicação dentro do contexto do ensino de língua inglesa para crianças autistas. Em seu trabalho, a autora enfatiza as Relações Lógico-Semânticas da dimensão lógica da linguagem, definida como “responsável por agrupar as orações, ou seja, as figuras

que representam a experiência com a configuração das funções de Participantes, Processos e Circunstâncias, em unidades complexas” (Paula, 2018, p. 46), e apresenta as categorias e os tipos de relações conjuntivas de interdependência entre orações, sendo elas Projeção e Expansão (Elaboração, Extensão e Intensificação). Na presente pesquisa, levou-se em consideração as categorias de Elaboração, Extensão e Projeção com a finalidade de avaliar a necessidade de intervenção com a elaboração de legendas como estratégia didática.

As seções deste trabalho se organizam em: Referencial Teórico, Metodologia, Análise e Discussão e Considerações Finais.

No referencial teórico foram abordadas as leis de inclusão no Brasil e no mundo, o Transtorno do Espectro Autista, o ensino de língua inglesa como língua estrangeira para crianças com TEA, TEA e leitura e multimodalidade e livro infantil.

A metodologia abordou as especificidades do corpus e os procedimentos metodológicos, incluindo as Relações Semânticas Verbo-Visuais (RSVV).

Na sessão Resultados e Discussão, foram abordadas as análises englobando a RSVV, mais especificamente os conceitos de Elaboração, Projeção e Extensão e as adaptações e sugestões adotadas como estratégias didáticas.

Por fim, nas Considerações Finais, os pontos centrais da análise são retomados e são apresentadas as lacunas para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. LEIS DE INCLUSÃO NO MUNDO E NO BRASIL

O direito é o conjunto de normas que é assegurado ao indivíduo através da imposição de sanções (Cavalcanti, 1998), garantindo a inclusão de pessoas com deficiência na educação e no mercado de trabalho, cabendo restrição de liberdade e multa quando não há o cumprimento desta obrigação.

No Brasil, desde a época colonial, pessoas com deficiência viviam marginalizadas, cenário esse (apenas local) que sofreu mudanças a partir de 1854 com a criação do Instituto dos Meninos Cegos por Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (Leão e Sofiato, 2019). Outro marco importante no cenário da época foi o início da assistência médica a indivíduos com deficiência que ocorreu em 1874, com o surgimento do Hospital Juliano Moreira na Bahia e posteriormente em 1887 com a criação da Escola México no Rio de Janeiro para o atendimento de pessoas com deficiência física e intelectual.

Vale pôr em evidência que as legislações brasileiras de educação inclusiva foram moldadas por diversos tratados e convenções internacionais, incluindo:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): Este documento, proclamado durante a Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, foi formulado por representantes provenientes de distintas origens jurídicas e culturais ao redor do globo. Pela primeira vez, foi estabelecida a proteção universal dos direitos humanos. No contexto da inclusão social, a declaração definiu o termo 'pessoa com deficiência', substituindo as expressões 'deficiente' e 'portador de necessidades especiais'. Essa mudança visava evitar conotações pejorativas associadas à palavra 'deficiente' e a noção de carga implícita em 'portador', buscando uma abordagem mais inclusiva, de forma que deixasse explícito que a deficiência é apenas uma característica da pessoa e não uma definição sobre ela.

Em relação à educação, o art. 26 da DUDH estabelece que:

“1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (ONU, 1948)

Pensando no contexto da época, mesmo sendo o marco inicial em relação aos direitos humanos, já é possível perceber que a declaração já apontava a educação como um direito humano de forma global com o objetivo de desenvolver o respeito e a diversidade entre diferentes povos e minorias.

Declaração de Salamanca: Foi elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, em 1994, intitulada como “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, documento esse que disponibiliza ações que priorizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva, trazendo-a como uma possibilidade de ênfase na ideia de educação para todos.

“Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.” (UNESCO, 1994)

Para Bueno (2006), a declaração parece desconsiderar que os alunos já frequentavam a escola antes da década de 90 e assume que as políticas mundiais anteriores não obtiveram êxito no objetivo de estender a educação obrigatória a todas as crianças e com isso surge a necessidade de modificação das políticas e das práticas escolares visando uma homogeneização do aprendizado dos alunos. Porém, alguns trechos da declaração apontam que era de conhecimento que alunos já frequentavam o ensino regular, como no trecho abaixo, que evidencia que alguns países já eram provedores de educação adequada para crianças com deficiência, mesmo que para poucas crianças:

“A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países que possuem sistemas de

escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares.” (UNESCO, 1994)

Atualmente no Brasil, o direito à educação de pessoas com deficiência é garantido pela Constituição Federal de 1988, através da lei nº 7.853, em que ficaram estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Em relação à educação, no art. 2, tem-se:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Brasil, 2008a)

Através da Lei nº 9.394, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, foram estabelecidas as diretrizes fundamentais para a educação no Brasil. O capítulo V desta lei aborda a educação especial, definindo-a como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente nas escolas regulares, destinada aos estudantes com necessidades específicas. Os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN também tratam do atendimento educacional especializado e dos direitos garantidos aos estudantes. Além disso, a legislação indica que os órgãos normativos dos sistemas de ensino serão responsáveis por estabelecer critérios para caracterizar instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e

exclusivamente dedicadas à educação especial, a fim de receberem apoio técnico e financeiro por parte do Poder Público (Brasil, 1996).

Vale salientar também a definição de Educação Especial apresentada no Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que de acordo com o que é especificado na LDBEN e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, caracteriza a educação especial como:

“Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2001)

Outro marco importante dentro da educação especial foi o decreto presidencial nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que já era previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Este decreto está relacionado com a implementação do Programa Educação Inclusiva¹: direito à diversidade, estabelecendo:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.

¹ A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE. (Brasil, 2013)

Há também a Lei nº 13.146 promulgada em 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, visando garantir a igualdade de oportunidades, o pleno exercício da cidadania para pessoas com deficiência e a promoção da autonomia. O capítulo IV - “Do Direito à Educação” – apresenta 3 artigos onde é garantido (Brasil, 2015):

- O direito à educação em todos os níveis, visando alcançar o pleno desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência, levando em consideração suas necessidades, características e interesses. Ressalta-se a responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em garantir uma educação de qualidade, protegendo contra discriminação, negligência e violência.
- A responsabilidade do poder público de promover a educação inclusiva, garantindo, desenvolvendo, implementando, incentivando, acompanhando e avaliando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.
- Medidas a serem adotadas nos processos seletivos para ingresso e permanência de pessoas com deficiência nos cursos oferecidos por instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, tanto públicas quanto privadas.

Quanto aos documentos educacionais, é importante salientar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compõe a política curricular nacional, sendo embasada pela Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, CNE de 1999 e PNE de 2001, porém ao analisar os documentos a educação especial é retratada de forma mais superficial, sendo citada apenas duas vezes dentro do documento e havendo apenas uma referência ao Estatuto da Pessoa com Deficiência. Quando comparada com documentos mais antigos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Especiais de 1998, é perceptível essa lacuna dentro de sua elaboração em relação à adaptação e flexibilização dos currículos, que pela diferença de 20 anos entre os documentos esperava-se que houvesse um maior aporte da temática no documento mais atual.

Dentre as pessoas com deficiência, o foco da presente pesquisa é a pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). A próxima seção apresentará as características desse tipo de transtorno e suas implicações dentro do aspecto educacional.

2.2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

De acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento. Esse tipo de transtorno indica que há alguma questão neurológica manifestada nos anos iniciais do desenvolvimento da criança que afetam esse indivíduo em seu funcionamento social, acadêmico, pessoal ou profissional, sendo que esses déficits podem variar desde limitações de aprendizagem até prejuízos globais na inteligência ou habilidades sociais. O DSM-5 caracteriza o TEA como:

“O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações

retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo.“ (American Psychiatric Association, 2014).

De acordo com Pinto *et al* (2017), a etiologia do transtorno ainda é desconhecida, porém há uma tendência a considerar uma origem multicausal que pode envolver fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança.

Em relação a dados epidemiológicos, no Brasil não há muitos estudos nesse sentido, porém pesquisas realizadas pelo CDC (Center for Disease Control and Prevention) em 2021 em 11 locais diferentes nos Estados Unidos calcularam a prevalência de TEA em crianças de 8 anos, obtendo como resultado uma prevalência geral de 36,0 a cada 1.000 crianças, havendo um aumento de 22% no número de casos quando comparado a estudos anteriores, realizado em 2018. (Maenner et al, 2023).

Cardoso et al., (2012) relaciona a elevada prevalência da condição neurológica com aspectos como alterações nos critérios de diagnósticos, maior conhecimento dos pais e sociedade acerca das manifestações clínicas e um aumento de serviços especializados em TEA, sendo o reconhecimento da sintomatologia manifestada muito importante para que seja possível o diagnóstico precoce.

Ainda de acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2014), o diagnóstico de TEA requer fatores além dos déficits na comunicação social, necessitando da presença de padrões repetitivos e restritos de comportamentos, atividades ou interesses, incluindo movimentos estereotipados e recorrentes motores, fala ou uso de objetos, havendo insistência nas mesmas atividades, interesses fixos e restritos sendo anormais em foco ou hiper ou hipo, reatividade a estímulos sensoriais, adesão inflexível a rotinas ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente.

O tratamento do TEA é feito através de intervenções terapêuticas que podem proporcionar melhorias nas habilidades sociais, comportamentais, linguísticas e comunicativas, devendo ser estruturada de forma multidisciplinar. Uma das terapias recomendadas é a fonoaudiologia que utiliza métodos que podem favorecer a linguagem verbal e não verbal, sendo exemplos o Picture Exchange Communication System (PECS), Applied Behavior Analysis (ABA), entre outros. A terapia

ocupacional também é utilizada com a finalidade de preparar a pessoa com TEA para ter autonomia em atividades do cotidiano como alimentação, higiene pessoal, mobilidade e vestuário, além de auxiliar na parte neurossensorial do indivíduo (Secretaria de Saúde Governo Estado de São Paulo, 2013).

No aprendizado de crianças com TEA, o desenvolvimento da linguagem se faz de maneira atípica, onde fenômenos como a repetição de palavras, a inversão pronominal e a inflexibilidade interacional participam desse processo, além da significativa dificuldade de interação com pessoas, tendo em vista que a linguagem está relacionada ao contexto social e linguístico. (Saad, Agf, Goldfeld., 2009). O espectro do TEA varia em níveis de gravidade que vão de 1 a 3 (Ferraro, 2016) e o comprometimento da fala em crianças com autismo é um dos maiores desafios do processo educacional (Oliveira, Tomaz e Silva, 2021).

Considerando que a presente pesquisa se enquadra nas pesquisas da área da linguagem, o aspecto linguístico do TEA será enfatizado. Nas próximas seções será abordado o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e TEA, com foco no processo de leitura dos indivíduos.

2.3. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E TEA

O ensino da língua inglesa tem se mostrado cada vez mais importante no cenário educacional, sendo consolidada sua obrigatoriedade através da Medida Provisória nº 746/16, que torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio e tornando facultativo o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Desse modo, o idioma ganhou status de única língua estrangeira obrigatória no ensino regular a partir do 6º ano.

A importância do ensino da língua inglesa nas escolas se dá pelo fato da tecnologia ser a realidade do mundo atual, sendo assim a língua inglesa um instrumento de interação social em nível global. De acordo com Duarte (2007), o aprendizado de línguas estrangeiras não tem apenas a finalidade de comunicação entre as pessoas, mas sim de atender o mercado mundial atual, de modo que se faz necessário o estudo da LE pelo processo de globalização trazendo consigo a

revolução informática e a organização de um sistema financeiro que acompanha as exigências da economia mundial capitalista dos países dominantes.

De acordo com Moita Lopes (2005), o ensino de língua inglesa tem sido apontado como forma de inclusão social, tendo o potencial de facilitador de acesso ao diálogo com outras culturas e identidades, tendo em vista que essa abertura para novos conhecimentos traz novas possibilidades de desenvolvimento da consciência social dos alunos (OCNEM, 2006).

A partir deste ponto de vista, Barbosa (2009) cita propostas que podem auxiliar no aprendizado da língua inglesa para crianças com TEA, como a utilização de material didático próprio com recursos visuais, como figuras, cores e cartões com palavras e imagens, já que a visão é o principal sentido de crianças com TEA e deve ser estimulada. Outra estratégia é a repetição nas instruções de atividades, já que a repetição e representações visuais são uma necessidade no contexto escolar da criança com TEA. O uso dessas estratégias facilita o processo de alfabetização e a construção da autonomia do aluno.

Quanto ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira, a neurociência pode ser uma aliada também no aprendizado. Dawson (2008) aponta que ocorrem progressos rápidos relacionados com o desenvolvimento cognitivo e afetivo, surgindo dessa forma modos de identificação e tratamentos precoces que objetivam alterar o curso do desenvolvimento comportamental e cerebral precoce. A relação da criança com o outro faz possível a especialização cortical e de acordo com os estímulos que a criança recebe, o circuito cerebral social se modifica e vai se tornando mais complexo e passa a suportar comportamentos mais elaborados em relação à atenção, à comunicação e à imitação social, que são os aspectos mais afetados nos indivíduos com TEA.

Esse processo ocorre através da plasticidade cerebral, definida por Sales (2013) como:

“A neuroplasticidade ou plasticidade neural é definida como a capacidade do sistema nervoso modificar sua estrutura e função em decorrência dos padrões de experiência, e a mesma pode ser concebida e avaliada a partir de uma perspectiva estrutural (configuração sináptica) ou funcional (modificação do comportamento). Todos os processos de reabilitação neuropsicológica, assim como as psicoterapias de um modo geral, se baseiam na convicção de que o cérebro humano é um órgão dinâmico e adaptativo, capaz de se reestruturar em função de novas exigências

ambientais ou das limitações funcionais impostas por lesões cerebrais.”
(SALES, 2013, p.2)

Adist (2020) em sua pesquisa retrata metodologias empregadas no ensino de língua inglesa para crianças autistas de uma escola, a Talenta Kids School, localizada em Salatiga, Indonésia, que proporciona aos alunos métodos de aprendizagem juntamente com metodologias terapêuticas. O estudo avaliou o desenvolvimento de 2 alunos com TEA com características semelhantes como o fato de evitar contato visual, dificuldades de interação social, falta de empatia, dificuldade de concentração e outras particularidades. Os alunos foram submetidos ao método de Resposta Física Total, método esse desenvolvido por James Asher e que se baseia na coordenação da fala e da ação. O resultado obtido foi positivo, mostrando uma reação positiva dos alunos ao tipo de estímulos utilizados pelo professor como associação com jogos, danças e instruções em língua inglesa. Os estímulos do professor geraram capacidade de resposta e comunicação dos alunos com TEA, mesmo que com dificuldades.

Nesse sentido, se faz necessário ressaltar a importância do professor de LI na compreensão das necessidades da criança autista ao criar abordagens que facilitem o processo de aprendizagem em um contexto de interação e comunicação, auxiliando no progresso cognitivo e neurológico dos alunos e fazendo da língua inglesa uma forma de inclusão social dentro e fora do ambiente escolar.

Wendorff (2016) discorre acerca dos benefícios da criança autista ao aprender uma língua estrangeira, uma vez que essa aprendizagem influencia de forma positiva habilidades como foco, concentração e flexibilização do cérebro. O estudo da língua estrangeira é bastante detalhado e concreto pela rigidez das regras gramaticais. O processo do estudo de uma língua estrangeira, portanto, pode ser vantajoso, principalmente quando utilizado com assuntos de interesse da criança autista como jogos e vídeos, ou seja, aliado ao hiperfoco, e com isso motivando-a para conhecer e desenvolver um conhecimento da língua.

Cabe ressaltar que de acordo com Menezes (2013) cada aluno autista é único e possui características individuais e suas respostas às intervenções ocorrem de forma diferente, no seu tempo e de forma particular, e, por essa razão, cabe ao professor um olhar diferenciado sob seus aprendizes. A adaptação do material

didático, o que é assegurado pelo projeto de Lei 2209/19, e o acompanhamento especializado, assegurado pela Lei Berenice Piana de 2012, são estratégias que podem facilitar a inclusão da criança autista no ambiente escolar e despertar seu interesse no ensino da língua inglesa. É importante que o professor possa levar para o contexto da sala de aula atividades que facilitem o desenvolvimento dos alunos, seja atividades voltadas para a repetição, perguntas, utilização de representações gráficas ou até mesmo inserção de tecnologias no ambiente escolar, estratégias essas que contribuem para o aprimoramento de suas habilidades metalinguísticas, como será demonstrado na seção a seguir dentro da relação TEA e leitura.

2.4. TEA e LEITURA

A fase da leitura no processo de alfabetização é um problema em nível mundial. Segundo Andrade et al., (2014) no Brasil, 30% a 40% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura.

Dentro do processo de aprendizagem da leitura de crianças típicas, tem destaque o Modelo Simples de Leitura de Gough e Tunmer (1986) em que a compreensão leitora se caracteriza como o produto da interação entre a decodificação (conversão de símbolos gráficos em sons) das palavras e o entendimento de seu significado. Nessa estratégia alfabética, o aluno reconhece a palavra pela relação grafema-fonema, onde o grafema é segmentado e convertido em sons que quando unidos produzem a pronúncia da palavra.

Na decodificação da palavra, são necessários três componentes: (i) a consciência fonológica que engloba as habilidades supra segmentares e silábicas que permitem que a criança consiga identificar, segmentar, reconstruir e manipular as sílabas nas palavras, habilidade essa adquirida entre os quatro e cinco anos (Bernardino Júnior et al., 2006); (ii) consciência fonêmica que corresponde a instrução formal do sistema de escrita alfabética, uma vez que é necessário que o indivíduo conheça a estrutura da escrita para estabelecer a relação entre os elementos fonêmicos da fala e os gráficos da escrita, sendo essa habilidade desenvolvida a partir dos seis anos de idade (Godoy, 2008); e (iii) a fluência que é a habilidade de ler textos de forma precisa, com velocidade e prosódia adequada

estabelecendo uma conexão entre a compreensão da palavra escrita e o seu reconhecimento (Navas; Pinto; Dellisa, 2009).

No processo de aprendizagem de leitura de crianças autistas, alguns autores como Kjelgaard e Tager-Flushberg (2001) justificam os déficits expressivos na linguagem oral e comunicação através do fenômeno da hiperlexia, onde o déficit na linguagem prejudica as representações fonológicas do léxico mental, dificultando o acesso aos significados das palavras.

Com o objetivo de explicar as particularidades e os impasses que os indivíduos com TEA apresentam na compreensão da leitura, surgiram três fundamentos teóricos propostos por Uta Frith em 1989, sendo eles: a Teoria da Coerência Central; a Teoria da Disfunção Executiva; e a Teoria da Mente.

A Coerência Central corresponde à habilidade de ligar detalhes em uma só ideia e dessa forma essa teoria aponta que o indivíduo com TEA demonstra prejuízos na compreensão da leitura por possuir problemas em resumir, destacar pontos importantes e compreender as ideias centrais (Nguyen *et al.*, 2015).

O fundamento da Teoria da Disfunção Executiva indica que a população com TEA possui dificuldades em planejar, organizar e monitorar comportamentos impactando na compreensão de leitura por interferir em habilidades metacognitivas (Nguyen *et al.* 2015).

A terceira teoria, a Teoria da Mente, expõe que pessoas autistas têm dificuldade de compreensão da perspectiva alheia, impedindo que o indivíduo compreenda que seus pensamentos são diferentes dos pensamentos e intenções de outras pessoas, prejudicando sua leitura pelo fato de não conseguirem identificar os estados mentais de personagens das obras e apresentam dificuldade em fazer inferências sobre as ações desses personagens (El Zein *et al.*, 2014).

O ensino de leitura para alunos autistas deve ser feito de acordo com as especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais. El Zein *et al.* (2014) ressalta abordagens para a facilitação desse procedimento, incluindo a utilização de computadores, organizadores gráficos, mapas de histórias e perguntas.

Considerando as habilidades metalinguísticas, a utilização de organizadores gráficos como mapas conceituais, mapas de histórias e mapas de argumentos podem favorecer a compreensão de leitura das pessoas com autismo, auxiliando os

indivíduos a planejarem, monitorarem e regularem pensamentos e ações, além de integrar signos linguísticos e imagéticos, favorecendo a melhoria das dificuldades no aspecto cognitivo dos indivíduos autistas (Van Riperi, 2010).

Livros infantis além do aspecto linguístico também possuem imagens, o que pode auxiliar na compreensão da leitura, uma vez que as pistas imagéticas são aliadas ao conteúdo escrito ou até mesmo o complementam (Paula, 2018). Essas pistas imagéticas, como já visto anteriormente, são importantes para a compreensão da leitura dos alunos autistas (Hashim, Yunus e Norman, 2021). Na sessão a seguir será apresentada a teoria da multimodalidade e aspectos técnicos a serem analisados dentro de livros infantis.

2.5. MULTIMODALIDADE E LIVROS INFANTIS

Para Kress e Bezemer (2000), a multimodalidade se refere a representações em diversos modos, recursos semióticos configurados socialmente e culturalmente visando a produção de significados. Modos são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado (KRESS, 2010, p. 79), sendo exemplos falas, palavras, imagens, gestos, entre outros. Dessa forma, pensando no livro infantil e suas diferentes possibilidades de criações de significados e potenciais comunicativos, temos o mesmo como um objeto multimodal.

“Eu tenho dito, com insistência, que a maior mudança é que já não podemos tratar a alfabetização (ou a linguagem) como única, nem principal, deixando de lado importantes meios de representação e comunicação. Outros modos estão aí também, e em muitos ambientes onde tem lugar a escrita, estes outros modos podem ser mais proeminentes e significantes.” (Kress, 2003, p. 35, tradução própria)²

Conforme apontado por Kress (2003), a coexistência desses diferentes modos suscita questionamentos, tais como: qual é a função deles na comunicação? Eles desempenham um papel secundário, periférico, ou podem ter uma função significativa e independente? Se têm, eles desempenham a mesma função que a escrita, ou desempenham uma função distinta? Se desempenham uma função distinta, isso se deve à sua composição, à sua estrutura, ou seu *affordance*?

²“I have argued insistently that the major change is that we can no longer treat literacy (or language) as singular, let alone primary, leaving aside important means of representation and communication. Other modes are there too, and in many environments where writing has its place, these other modes may be more prominent and significant.” (Kress, 2003)

Importante ressaltar que o conceito de *affordance* proposto por Kress está ligado à característica de um objeto e à sua capacidade de ser manipulado de certas maneiras, sua manuseabilidade, ou seja, ao potencial comunicativo e interativo de um texto multimodal em relação às habilidades do leitor.

Para Moraes (2015), na literatura para crianças, o ato de leitura vai além da compreensão do texto escrito, sendo necessário lidar com diversos elementos para interagir com a obra. Atraído pela tangibilidade do papel, o livro ilustrado conseguiu integrar-se facilmente às atividades de leitura em casa e na escola, apesar de receber menos atenção na crítica literária, talvez devido à prevalência visual da imagem sobre o texto escrito no papel. Isso contrasta com a forma predominante da literatura adulta, que é caracterizada pela predominância do modo verbal.

Pensando na relação entre multimodalidade e práticas pedagógicas de ensino para crianças autistas, Büyüç, Nizam, Akgül e Çamurcu (2019) apontam que uma das melhores formas de aprendizado para crianças autistas é através de imagens e figuras, elementos estes pelos quais são mais atraídos e, como citado anteriormente, na literatura infantil há uma maior prevalência desse tipo de modo. Levando em consideração este pressuposto, esta pesquisa buscou trazer uma forma de adaptação de um livro infantil originalmente escrito em língua inglesa, através da utilização de uma estratégia didática que se constitui na utilização de legendas e perguntas que auxiliam no estabelecimento da relação texto escrito/imagem com a finalidade de facilitar o processo de aprendizagem da leitura e produção de significado.

3. METODOLOGIA

3.1. O corpus

Para a realização da presente pesquisa, sendo ela qualitativa de análise documental, foi realizada uma análise manual, devido ao *corpus* de análise ser consideravelmente pequeno.

Foi selecionada uma narrativa infantil escrita originalmente em língua inglesa, o livro Clifford The Big Red Dog. A análise feita buscou estabelecer a relação entre conteúdo escrito e imagens, através da verificação da correspondência entre ambos e, em caso de não correspondência, à descrição de recursos que poderiam ser utilizados para interligação da imagem com vocabulários em língua inglesa.

O livro foi completamente escaneado e está disponível de forma online, sendo assim foi possível acessá-lo de forma integral digitalmente.

Clifford the Big Red Dog (Figura 1) foi escrito e ilustrado por Norman Bridwell e publicado em 1963. O livro faz parte de uma série de livros infantis, sendo essa a primeira obra publicada, tendo como personagem principal Clifford, o mascote oficial da Scholastic, editora da coleção. Na história do livro, Emily Elizabeth, uma menina de 8 anos, narra as características, o dia a dia e os hábitos de seu grande cachorro vermelho.

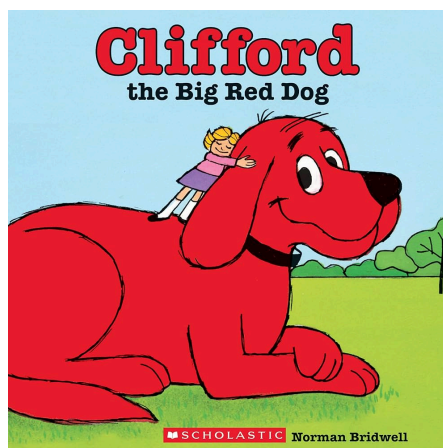


Figura 1: Capa do livro Clifford: the big red dog.
Fonte: Bridwell (2010).

3.2. Procedimentos Metodológicos

Para a análise, o texto verbal foi associado ao conteúdo imagético através de uma adaptação da metodologia de análise das Relações Semânticas Verbo-Visuais (RSVV) proposta por Paula (2018), e foram aplicadas estratégias didáticas como forma de facilitação para a significação nos casos de extensão. A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos de análise.

3.2.1 – Relações Semânticas Verbo-Visuais (RSVV)

A Pesquisa de Paula (2018) teve por objetivo a análise de *picturebooks* (livros infantis) através de uma metodologia denominada Relações Semânticas Verbo-Visuais (RSVV). Essa metodologia é uma junção das noções lógico-semânticas da linguística sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen aliadas a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen.

A metodologia proposta por Paula (2018) será adaptada na presente pesquisa de forma a observar as categorias da RSVV de Expansão, Elaboração e Projeção (Paula, 2018) e como elas podem ser utilizadas como instrumento para o ensino de

língua inglesa, visando a integração dos signos linguísticos e imagéticos, favorecendo a melhoria das dificuldades no aspecto cognitivo dos indivíduos autistas.

De forma geral, a Expansão ocorre quando uma imagem amplia o significado de uma oração, ou quando uma oração expande o significado de uma imagem. Essa noção na RSVV implica na inserção de um participante, processo (que pode ser associado a um verbo) ou circunstância através de uma imagem ou oração. Em suma, quando há incongruência entre conteúdo verbal e imagético, há uma Expansão que irá oferecer informações novas ao que foi dito ou apresentado em forma de imagem (Paula, 2018).

Na Projeção, uma oração introduz outra oração que traz um conteúdo de fala ou pensamento. Em termos visuais, temos os balões de fala e pensamentos dos personagens exercendo a função de introdução de uma projeção (Paula, 2018).

Por fim, na Elaboração, temos a congruência entre o conteúdo verbal e imagético, uma vez que “não há a adição de nenhum elemento ou informação nova à mensagem, mas sim mais informações a respeito do que já tinha sido dito” (Paula, 2018, p. 47).

O Quadro 1 abaixo mostra um resumo das categorias da RSVV propostas por Paula (2018) que foram utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 1 – Categorias de análise da RSVV

Categoria das RSVV	Há congruência entre conteúdo verbal e imagético?
Expansão	Não
Projeção	Depende (por vezes a imagem trará ilustrada o balão de fala ou pensamento, por vezes essa associação se dará apenas pelo conteúdo escrito).
Elaboração	Sim

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados encontrados nas análises desta pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS

Nas páginas iniciais do livro (Figura 2), é possível observar uma personagem de apresentando, de forma que é notável um aceno como saudação, sendo perceptível que as representações imagética e textual se dão de forma não congruente, ou seja, é um caso de Extensão, podendo também se fazer uma relação esse fato a Teoria da Disfunção Executiva, de forma que há uma dificuldade da criança autista em monitorar comportamentos, sendo difícil para ela a compreensão de leitura. No conteúdo escrito “I’m Emily Elizabeth, and I have a dog”, o “dog” não possui uma representação em forma de imagem. Tendo em vista que para crianças autistas, uma das melhores formas de aprendizado é através de imagens e figuras, uma opção é o retorno para a capa do livro e a indicação do cachorro (Clifford) como forma de demonstração do que está sendo dito por Emily Elizabeth, assim associando “dog” com a imagem de Clifford.



Figura 2: Páginas iniciais do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

Nas páginas seguintes (Figura 3), é apresentado o texto “My dog is a big red dog” e há a representação de um grande rabo vermelho, porém não há realmente a representação do cachorro, deixando dessa forma uma lacuna como de quem será o rabo que aparece na ilustração, ou seja, se trata de uma Extensão, porém quando se recorre a próxima página há o entendimento de que é um grande cachorro vermelho. Nesta página seguinte há o texto “Other kids I know have dogs, too. Some are big dogs.”, que se apresenta de forma congruente com a imagem, já que a mesma apresenta duas crianças com seus grandes cachorros, ou seja, aqui há a ocorrência de Elaboração.

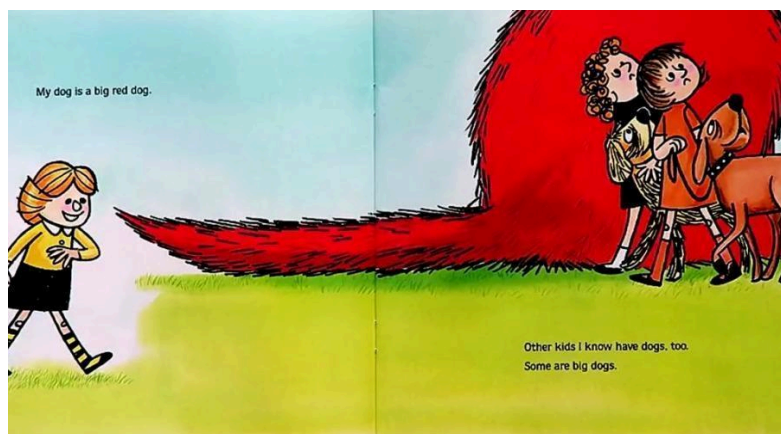


Figura 3: Páginas 3 e 4 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

Nas páginas seguintes (Figura 4), são notáveis dois casos de Elaboraões. Primeiramente quando há a relação entre “And some are red dogs” e a representação da imagem com 2 cachorros vermelhos e posteriormente em “But I

have the biggest, reddest dog on our street.” fato esse observável pela personagem apontando para ela mesma e a presença das patas do cachorro apenas, como forma de ressaltar que ele é muito grande e muito vermelho. Em relação a cor do cachorro, é interessante a observação de que os outros cachorros que são apontados como vermelhos apresentam uma tonalidade mais alaranjada e com isso é muito perceptível que Clifford é o cachorro mais vermelho da rua: “the reddest dog”. Pensando em um contexto de leitura coletiva, é possível perceber se há realmente uma significação do que está ocorrendo levantando perguntas acerca do que está sendo retratado no livro.

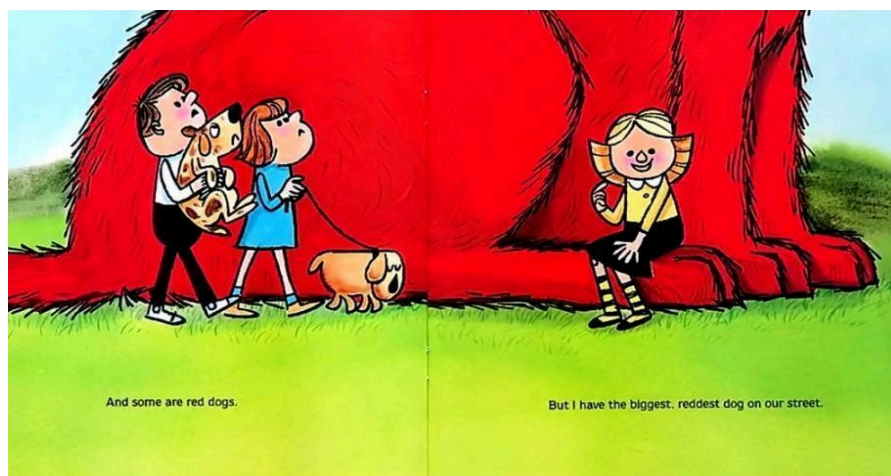


Figura 4: Páginas 5 e 6 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

Nas páginas a seguir (Figura 5) temos “This is my dog - Clifford” associada de forma congruente com a representação do cachorro e de Emily Elizabeth sentada em sua pata fazendo carinho no animal, fazendo referência a relação de posse e carinho pelo seu animal de estimação, sendo assim uma Elaboração. Posteriormente há a representação imagética de Emily em cima de Clifford e escrito “We have fun together. We play games”, aqui há o caso de Extensão, ou seja, o texto e a imagem se apresentam de forma não congruente já que não há de forma explícita que tipo de brincadeira e diversão está acontecendo. Neste caso, há a possibilidade do professor fazer perguntas para a criança como: “Are they playing? Why is Emily on Clifford's back?” e “Does it look fun? Can you have fun like this?”. O uso de perguntas dentro do processo de aprendizagem da criança autista auxilia no processo cognitivo de

aprendizagem, como apontado por El Zein *et al.* (2014) e se estabelece como uma forma de auxiliar a criança a encontrar a resposta na significação da relação imagem e texto.

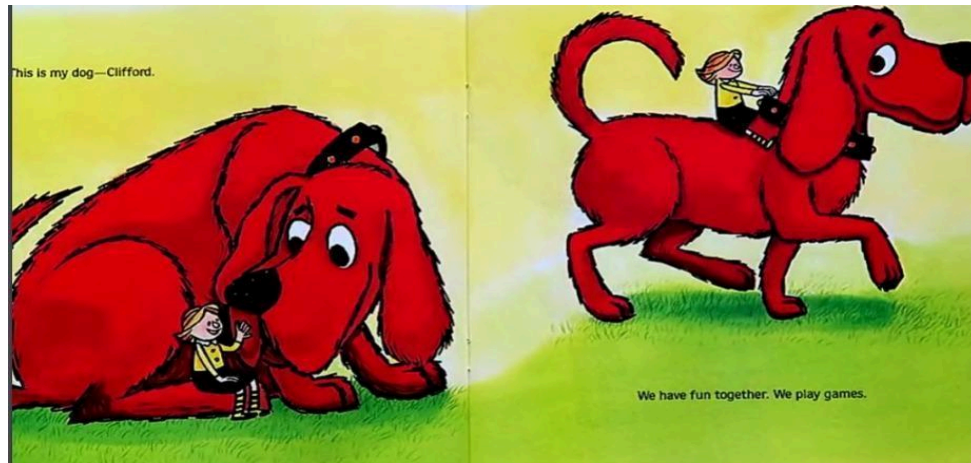


Figura 5: Páginas 7 e 8 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

Consecutivamente é apresentada uma brincadeira de Emily e Clifford (Figura 6), “I throw a stick, and he brings it back to me.” e há a representação imagética de Emily jogando um graveto e Clifford indo buscá-lo. Nesse caso há uma congruência entre a imagem e texto, sendo, portanto, um caso de Elaboração. Na página em seguida, há a ocorrência de uma Extensão, onde a imagem apresenta Clifford trazendo o cassetete de um policial juntamente com o mesmo e o texto apresentado é “He makes mistakes sometimes.”. Para a criança autista, essa relação não sendo feita de modo evidente pode influenciar no entendimento, sendo interessante dessa forma algumas intervenções, sendo elas em primeiro momento oral através de perguntas como: “What did Clifford bring?”; “Who is this man that came with Clifford?”; para que seja também perceptível se a imagem está sendo uma facilitadora do entendimento. A adaptação da imagem com uma legenda também pode ser um caminho interessante para que haja maior explicação do que está acontecendo. Uma sugestão seria uma adaptação do material, inserindo uma legenda com o texto: “Clifford got confused and brought a baton and a police officer instead of the stick that was thrown.”. Essa adaptação da página com a legenda surge como uma estratégia pedagógica, tendo em vista que com a legenda há a

evidencialização do que está ocorrendo na história como forma de facilitadora para o entendimento da criança.



Figura 6: Páginas 9 e 10 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

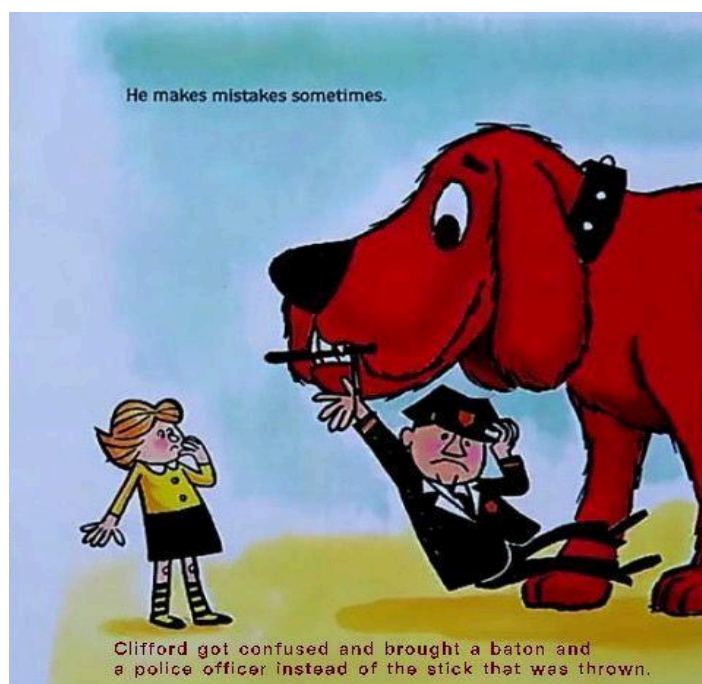


Figura 7: Página 10 adaptada.
Fonte: Bridwell (2010)

Nas páginas subsequentes (Figura 8) há a explicação de brincadeiras, onde a imagem e o texto estão associados de forma congruente, ou seja, se trata de uma Elaboração. A brincadeira é o pique-esconde e Emily Elizabeth afirma ser boa e encontrar Clifford onde quer que ele se esconda. Observando a imagem de Clifford escondido atrás da casa, apesar de não apresentar discrepância com o texto, alguns

levantamentos podem ser feitos para auxiliar a criança na construção do significado como: " Why does Emily finds Clifford everywhere? Where is Clifford?".

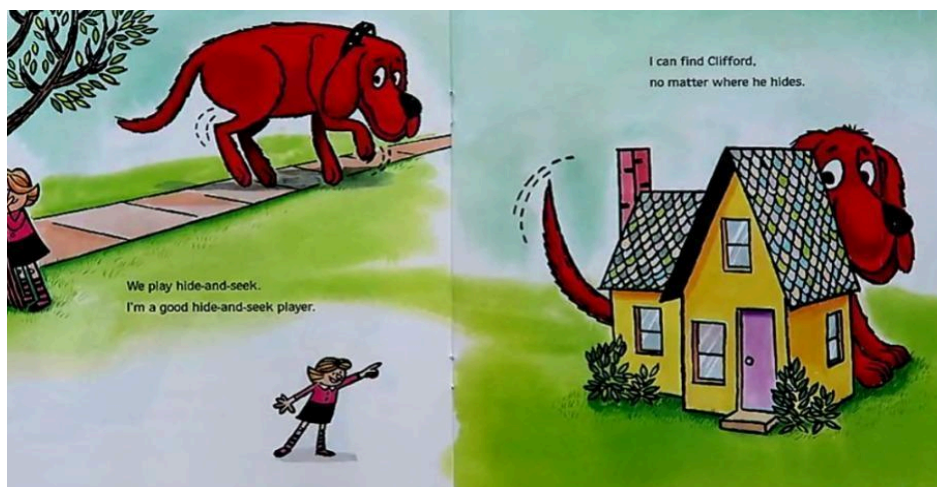


Figura 8: Páginas 11 e 12 do livro Clifford: The Big Red Dog. Fonte: Bridwell (2010).

Na Figura 9, Emily Elizabeth especifica através do texto "I know he is not perfect. He has some bad habits", porém a representação imagética não acompanha o texto, dessa forma há a ocorrência de uma Extensão, sendo necessário recorrer as próximas páginas para que haja uma explicação do que são esses maus hábitos. "He runs after cars. He catches some of them" está congruente com a imagem em que o cão está com o carro na boca, sendo interessante também pelo fato de ressaltar o tamanho do cachorro que consegue pegar um carro de verdade pela boca.

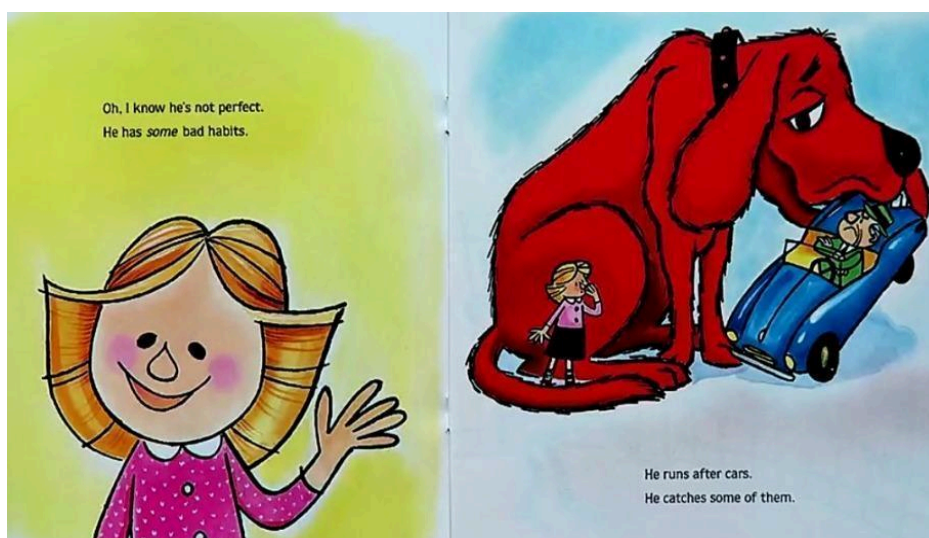


Figura 9: Páginas 14 e 15 do livro Clifford: The Big Red Dog. Fonte: Bridwell (2010).

Nas páginas seguintes (Figura 10), há o texto escrito "He runs after cats, too. We don't go to the zoo anymore." ainda fazendo referência a fala de Emily Elizabeth sobre os erros de Clifford e na imagem é possível notar que não é um gato e sim um leão, tratando-se então de uma Extensão. É possível trabalhar com a criança através de perguntas como "What animal is this?"; "Why did Clifford mistake it for a cat?" e a utilização de legenda também se torna pertinente, podendo dessa forma haver uma adaptação com a frase "Clifford mistook a lion for a cat" na parte inferior da página, novamente sendo pertinente a utilização da mesma estratégia didática utilizada anteriormente. A página com o texto "He digs up flowers" é uma Elaboração, já que a representação imagética é congruente, mostrando Clifford desenterrando flores.



Figura 10: Páginas 16 e 17 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

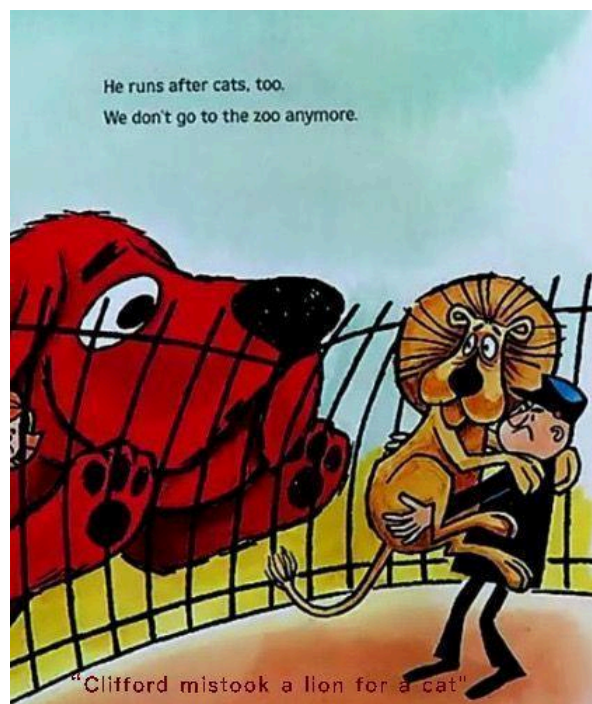


Figura 11: Página 16 adaptada

Analisando as páginas seguintes (Figura 12) "Clifford loves to chew shoes", tem-se um caso de Elaboração em que uma circunstância de lugar é apresentada na imagem: a shoe repair store.

Logo em sequência há a imagem de Emily Elizabeth em um restaurante comendo e Clifford deitado no chão ao seu lado com a boca aberta sendo alimentado e com a frase "It's not easy to keep Clifford. He eats and drinks a lot", apresentando também um caso de Elaboração já que a imagem e o texto são congruentes.

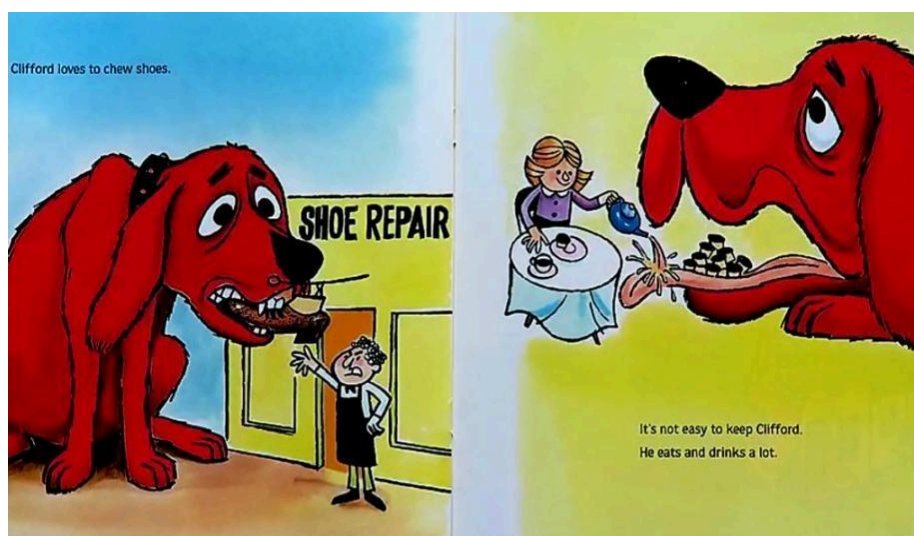


Figura 12: Páginas 18 e 19 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

A oração da Figura 13 "The house was a problem, too" e a representação imagética de Clifford em uma casa de cachorro maior que uma casa normal é um caso de Extensão, já que não há uma especificação do que foi o problema. Perguntas aqui podem ser realizadas, como "Why is Clifford's house a problem?" e também pode-se utilizar a legenda "It was difficult to find a house big enough to fit Clifford". Na imagem da segunda página há a ocorrência de uma Elaboração, já que a relação entre o termo "good watchdog" pode ser entendida por Clifford vigiando o ladrão que se aproximou.

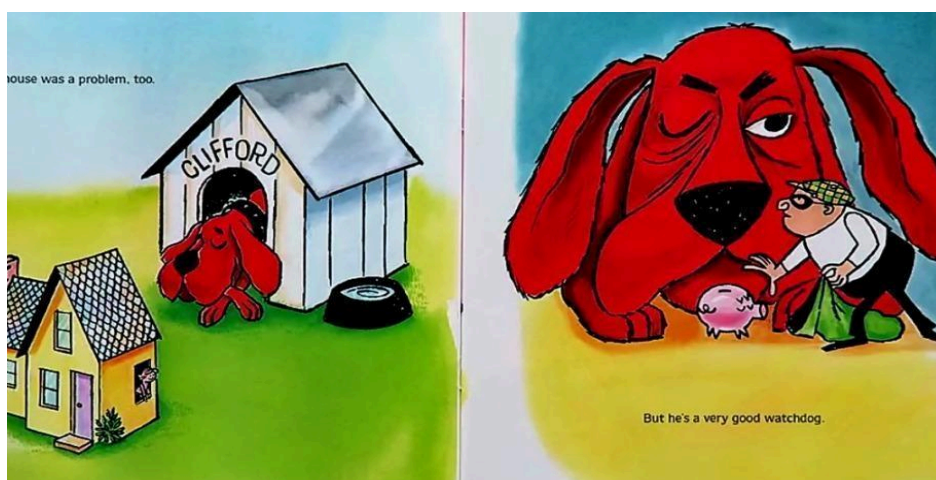


Figura 13: Páginas 20 e 21 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

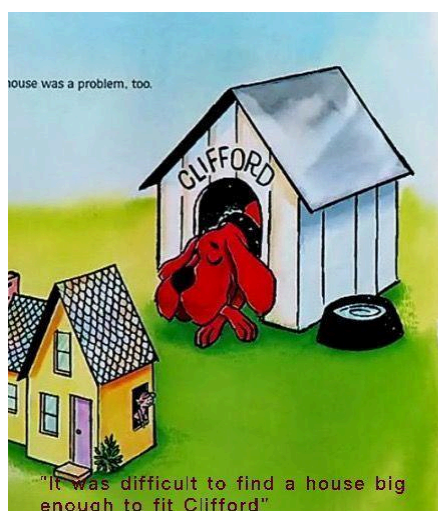


Figura 14: Página 20 adaptada

A oração "The bad boys don't come around anymore" (Figura 15) e a representação imagética de Clifford enfrentando pessoas se apresenta como um

caso de Elaboração, em que o texto e a imagem são congruentes, ou seja, há uma ilustração do texto pela imagem, sendo estabelecida uma forte relação de ambas. Na página seguinte há Emily Elizabeth dando banho em Clifford dentro de uma piscina com a frase "One day I gave Clifford a bath" sendo também um caso de elaboração.

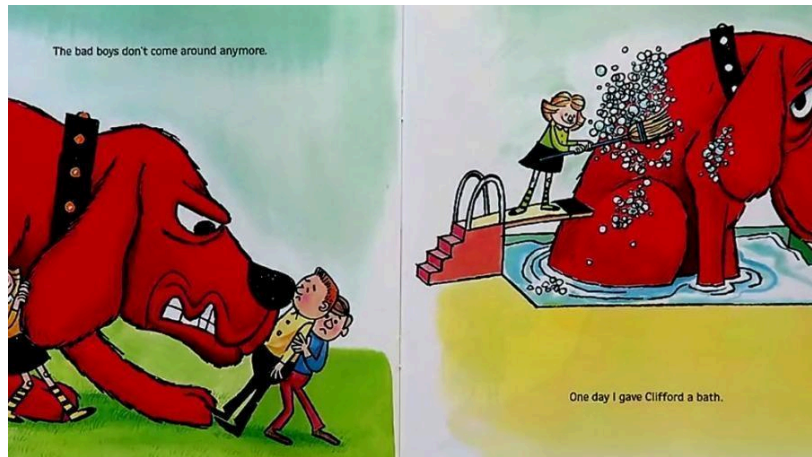


Figura 15: Páginas 22 e 23 do livro Clifford: The Big Red Dog. Fonte: Bridwell (2010).

Nas páginas a seguir (Figura 16) é possível observar o texto "And I combed his hair, and took him to the dog show", que é congruente com a imagem de Emily penteando o pelo de Clifford e quando olhamos a imagem da página seguinte vemos o mesmo no concurso. Nessa página temos "I'd like to say Clifford won first prize. But he didn't" que também é congruente com a imagem de Clifford com uma medalha de segundo lugar. Nesse caso, ambos os casos são de Elaboração.



Figura 16: Páginas 24 e 25 do livro Clifford: The Big Red Dog. Fonte: Bridwell (2010).

A Figura 17 apresenta duas páginas com uma representação imagética complementar, ou seja, a construção da mesma imagem abrange as duas páginas. A imagem e o texto se apresentam de forma congruente, onde o texto “I don’t care. You can keep all your small dogs. You can keep all your black, white, brown, and spotted dogs” representa os animais da ilustração, ou seja, animais pequenos brancos, pretos, marrons e malhados, dessa forma, sendo uma Elaboração.



Figura 17: Páginas 26 e 27 do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

A Figura 18 faz referência a última página do livro analisado e traz consigo a imagem de Emily em cima de Clifford o abraçando e com feição feliz e o texto “I’ll keep Clifford... Wouldn’t you?”. Nessa página também há a ocorrência de Elaboração, de forma que a representação por imagem de Emily abraçada com o cachorro traz a sensação de familiaridade e satisfação em ter Clifford consigo.

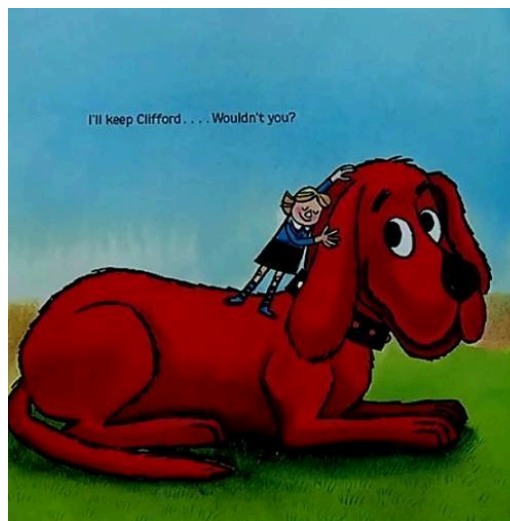


Figura 18: Página final do livro Clifford: The Big Red Dog.
Fonte: Bridwell (2010).

Ao analisar o livro, não foram identificados casos de Projeção, ou seja, não houve referência a uma oração que se projeta por meio de outra, se apresentando como uma locução ou uma ideia, que geralmente se apresentam em forma de balões de fala ou pensamento.

De forma geral, na obra analisada foram observados apenas 6 casos de Extensão e 19 Elaborações, ou seja, há uma relação estreita entre a imagem e texto, facilitando assim o entendimento para crianças, sendo autistas ou não, que poderão se beneficiar da constante associação congruente das imagens com o conteúdo escrito.

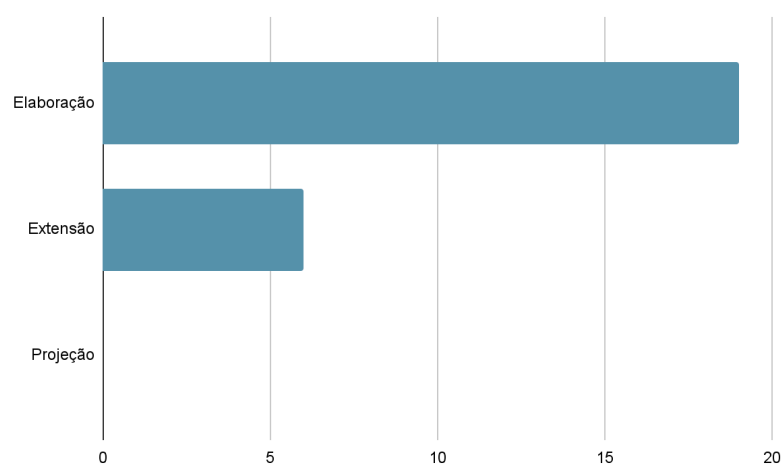


Gráfico 1 - Resultados da análise RSVV

Levando em consideração a baixa frequência de casos de Extensão, podemos considerar que a obra “Clifford the Big Red Dog” é pertinente para o ensino de Língua inglesa para crianças autistas. O próprio vocabulário da obra é bastante propício para o ensino de algumas classes de vocabulários como adjetivos pela descrição dos animais que é feita com frequência e até mesmo o uso de superlativo como “biggest” para a descrição de Clifford. Nos casos em que há representação imagética de Emily Elizabeth em relação a Clifford, há também a possibilidade de Extensões em relação às emoções de Emily com perguntas como “How is Emily feeling? Is she happy? Is she sad?”. Pensando nessa perspectiva em relação ao entendimento das emoções da personagem, é possível a percepção da relação da Teoria da Mente com a possibilidade de identificação da perspectiva alheia, de forma que para a criança autista existe uma dificuldade em perceber estados mentais diferentes do de si mesmo, incluindo de personagens de livros, como é o caso aqui apresentado.

A próxima seção apresentará as Considerações Finais da presente pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo a análise de um livro infantil, a saber “Clifford the Big Red Dog”, através da adaptação da metodologia de análise RSVV proposta por Paula (2018) para detectar a congruência entre imagem e texto verbal. Essa análise busca atender as demandas de leitura de alunos autistas, que, de acordo com pesquisas anteriores, têm maior facilidade de leitura com a presença de pistas imagéticas aliadas ao texto escrito.

Após a análise, foi possível perceber que há uma predominância de casos de Elaboração no livro infantil analisado, ou seja, imagem e texto caminham juntos para a construção de significado: a imagem ilustra o texto escrito e o texto escrito acompanha o que é ilustrado através das imagens. Nos casos de Extensão observados, foi adicionado algo novo para que ocorresse a expansão do significado. Foi adotada uma estratégia didática que serviu para facilitar esse processo de expansão do significado através das perguntas sugeridas e legendas inseridas. De forma geral, devido à predominância de casos de Elaboração, o material se mostrou de fácil compreensão e viável de ser utilizado no processo de aprendizagem de leitura de crianças autistas, principalmente ao que concerne à língua inglesa.

A presente pesquisa não esgota a possibilidade de pesquisas relacionadas à multimodalidade e o aprendizado de línguas estrangeiras através da leitura. Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do corpus, a inserção de outras teorias linguísticas que levem em consideração a multimodalidade e os livros infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAD, A. G. DE F.; GOLDFELD, M.. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 255–260, jul. 2009.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S.. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e180896, 2020.

ANDRADE, E.M, et al. Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v.31, n.95, p.119-129, 2014.

APRILIAN RIA ADISTI. Introducing English as a Foreign Language for Autism Children, Why Not?. **The Indonesian Conference on Disability Studies and Inclusive Education**, v. 1, p. 17-26, 1 Jul. 2020.

BARBOSA, Hugo Fernandes de Azevedo. Análise de recurso a novas tecnologias no ensino de autistas. **Instituto Politécnico do Porto**. Instituto Superior de Engenharia do Porto, 2009.

BARCHEL, D, STOLAR, O, DE-HAAN T, et al. Oral Cannabidiol Use in Children With Autism Spectrum Disorder to Treat Related Symptoms and Co-morbidities. **Front Pharmacol**. 2019.

BELLONI, Eliane. **Violência e livro didático**: um estudo sobre as ilustrações em livros de história. 2005. 207 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97657>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BERBER, SARDINHA, A.P. **Lingüística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BERNARDINO JUNIOR, J.A. et al. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.12, n.3, p.423-450, 2006.

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. -Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. Projeto de pesquisa, 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

CARDOSO C, ROCHA JFL, MOREIRA CS, PINTO AL. Desempenho sócio-cognitivo e diferentes situações comunicativas em grupos de crianças com diagnósticos distintos. **J Soc Bras Fonoaudiol**. 2012;24(2):140-4.

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.

FERRARO, L. I. G. **Perfil Funcional da Comunicação e Desempenho Sócio Cognitivo em Crianças com Diferentes apresentações de Autismo**. (Dissertação de Mestrado). Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador, BA, Brasil, 2015.

GODOY, D. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia**, v.25, n.77, p.109-119, 2008.

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

KRESS, G.; BEZEMER, J. **Escribere un mundo de representación multimodal**. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Org). *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita*. México: Siglo XXI, CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), 2000.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Nova York: Routledge, 2003.

LANGE, Catilcia. **An overview of the English education for adults at EJA programs in Brazil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEÃO, G. B. DE O. E S.; SOFIATO, C. G.. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 2, p. 283–300, abr. 2019.

LIMA, G. M. Do livro ilustrado ao aplicativo: reflexões sobre multimodalidade na literatura para crianças. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, 2015.

MATTOS, Jací Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 36, n. 109, p. 87-95, 2019 .

MAENNER MJ, SHAW KA, BAKIAN AV, et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. **MMWR Surveill Summ** 2021;70(No. SS-11):1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>

MINISTÉRIO da Educação Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

NAVAS, A.L.; PINTO J.C.; DELLISA, P.R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.14, n.3, p.553-559, 2009.

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

NIKOLOV, R.; JONKER, J.; SCAHILL, L.. Autismo: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s39–s46, maio 2006.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

OLIVEIRA, S. L. A.; TOMAZ, E. B.; SILVA, MOURA, R. J. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/2/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PAULA, Flávia Ferreira. **Picturebooks/narrativas infantis ilustradas: um estudo de relações semânticas verbo-visuais em textos originais e suas respectivas traduções com base na teoria sistêmico-funcional**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PINTO, R. N. M., TORQUATO, I. M. B., COLLET, N., REICHERT, A. P. DA S., SOUZA NETO, V. L. DE., & SARAIVA, A. M. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha De Enfermagem**, 2006.

SALES, D.C.S. Reabilitação Neurológica e Neuroplasticidade. **Revista Científica Interdisciplinar “Ciências & Cognição”**, UFGD, 2013.

SECRETARIA de Saúde Governo Estado de São Paulo. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo, 2013.

SOUSA, Maria Eliane Vieira. **A Importância Da Leitura E Escrita Na Perspectiva Da Alfabetização E Do Letramento**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2016.

TEODORO GC, GODINHO MCS, HACHIMINE AHF. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development** [Internet], 2016. Available from: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/10>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

VAN RIPERI, I. **The effects of the directed reading-thinking activity on reading comprehension skills of middle school students with autism**. Tese (Doutorado em Educação) - Widener University, Chester, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WENDORFF, L. **Foreign language study can benefit students with autism**. 22 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.learningforjustice.org/magazine/foreign-language-study-canbenefit-students-with-autism>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

