

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS

SUZANA GERMANO DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM AUTISMO: uma revisão sobre
práticas e desafios

Teresina

2025

SUZANA GERMANO DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM AUTISMO: uma revisão sobre
práticas e desafios

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
Plena em Letras Português, da
Universidade Estadual do Piauí, como
requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras Português.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Neuza
De Almeida Farias.

Teresina

2025

S586e Silva, Suzana Germano da.

Estratégias de leitura para alunos com autismo: uma revisão
sobre práticas e desafios / Suzana Germano da Silva. - 2025.
49f.: il.

Monografia (graduação) - Curso de Licenciatura em Letras
Português, Campus Poeta Torquato Neto da Universidade Estadual do
Piauí, 2025.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Francisca Neuza de Almeida Farias.

1. Letras Português. 2. Autismo. 3. Estratégias de Leitura. I.
Farias, Francisca Neuza de Almeida . II. Título.

CDD 469.07

SUZANA GERMANO DA SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM AUTISMO: uma revisão sobre
práticas e desafios

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de licenciada em
Letras/Português pela Universidade
Estadual do Piauí.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Neuza
De Almeida Farias.

Aprovada em 18 de novembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Francisca Neuza de Almeida Farias – UESPI
(Orientadora)

Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva
(1^a examinador)

Prof^ª Ma. Carmen Regina dos Reis Andrade
(2^a examinadora)

Teresina
2025

RESUMO

O presente estudo, intitulado: Estratégias de leitura para alunos com autismo: uma revisão sobre práticas e desafios, tem como objetivo analisar as estratégias de leitura utilizadas para alunos do Ensino Fundamental maior com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender sua eficácia e aplicabilidade no processo de aprendizagem. Para alcançar esse propósito, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e abordagem descritiva, fundamentada em estudos teóricos e artigos científicos disponíveis em bases de dados como *SciELO*, Google Acadêmico e periódicos da CAPES. Os resultados da revisão apontam que os alunos dentro do espectro autista apresentam dificuldades específicas na compreensão leitora, especialmente em aspectos relacionados à interpretação de inferências, metáforas e elementos implícitos do texto, devido às particularidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais. As estratégias mais eficazes identificadas envolvem o uso de recursos visuais, métodos multissensoriais, leitura guiada, leitura preditiva, atividades fônicas e mediação linguística, que, quando aplicadas de forma adaptada, favorecem o desenvolvimento da compreensão, da autonomia e do engajamento no processo de leitura. Conclui-se, que o ensino da leitura para alunos com TEA deve ir além da simples decodificação, valorizando a leitura como prática social e instrumento de inclusão. A atuação docente sensível e a formação continuada são essenciais para promover práticas mais acessíveis, que respeitem as singularidades dos alunos e contribuam para a efetiva inclusão escolar e social.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Autismo. Ensino Fundamental Maior.

ABSTRACT

This study, entitled: Reading Strategies for Students with Autism: A Review of Practices and Challenges, aims to analyze the reading strategies used by students in the upper elementary grades with Autism Spectrum Disorder (ASD), seeking to understand their effectiveness and applicability in the learning process. To achieve this purpose, a qualitative bibliographic research with a descriptive approach was carried out, based on theoretical studies and scientific articles available in databases such as SciELO, Google Scholar, and CAPES journals. The results of the review indicate that students within the autism spectrum present specific difficulties in reading comprehension, especially in aspects related to the interpretation of inferences, metaphors, and implicit elements of the text, due to cognitive, linguistic, and socio-emotional particularities. The most effective strategies identified involve the use of visual resources, multisensory methods, guided reading, predictive reading, phonics activities, and linguistic mediation, which, when applied in an adapted way, favor the development of comprehension, autonomy, and engagement in the reading process. In conclusion, teaching reading to students with ASD should go beyond simple decoding, valuing reading as a social practice and an instrument of inclusion. Sensitive teaching practices and ongoing professional development are essential to promote more accessible practices that respect the unique characteristics of students and contribute to effective school and social inclusion.

Keywords: Reading strategies. Autism. Upper Elementary Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 LEITURA E IMPACTO COGNITIVO	8
2.1 Conceituando leitura	8
2.2 Tipos de Leitura	11
2.3 Níveis de leitura	12
2.4 Estratégias de Leitura	15
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	20
3.1 Definindo e caracterizando TEA	20
3.2 Desenvolvimento da Linguagem	22
3.3 Aspectos cognitivos e socioemocionais no processo de aprendizagem	24
4 DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM ASSOCIADOS AO ESPECTRO DO AUTISMO	27
4.1 Dislexia	27
4.2 Distúrbio de linguagem formal	28
4.3 Alteração na consciência fonológica	28
4.4 Distúrbio na linguagem semântica	29
4.5 Distúrbio na linguagem pragmática	30
5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA PARA ALUNOS NO ESPECTRO DO AUTISMO	32
5.1 Estratégias de Leitura para alunos com Dislexia	32
5.2 Estratégias de Leitura para alunos com Distúrbio de linguagem formal	33
5.3 Estratégias de Leitura para alunos com Alteração na consciência fonológica	35
5.4 Estratégias de Leitura para alunos com Distúrbio na linguagem semântica	36
5.5 Estratégias de Leitura para alunos com Distúrbio na linguagem pragmática	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das competências fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo instrumento essencial para a transmissão do conhecimento, o exercício da cidadania e a participação ativa na sociedade; no contexto do ambiente escolar, ela ocupa papel central no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao estudante interpretar o mundo, comunicar ideias e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

Quando se trata da inclusão escolar, especialmente de alunos dentro do aspecto autista, o processo torna-se ainda mais desafiador, uma vez que o autismo é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, que afeta a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento, manifestando-se de maneira diversa e singular em cada indivíduo. Isso significa que, embora muitos estudantes com TEA apresentem dificuldades comunicativas, cognitivas e sensoriais, também possuem potencialidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo educativo.

Nesse sentido, o ensino da leitura para alunos com TEA demanda práticas adaptadas, fundamentadas na empatia e na compreensão das particularidades de cada estudante. Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: quais estratégias de leitura são mais eficazes para o desenvolvimento da habilidade leitora em alunos do Ensino Fundamental maior, com Transtorno do Espectro Autista?

Com base nessa questão, o objetivo geral da investigação é analisar as estratégias de leitura utilizadas no ensino de alunos do Ensino Fundamental maior dentro do aspecto autista, por meio de estudos bibliográficos. Como objetivos específicos, busca-se: compreender sua eficácia e aplicabilidade no processo de aprendizagem no desenvolvimento da leitura; mapear estratégias e metodologias recomendadas na literatura para auxiliar esse processo; e avaliar os impactos das estratégias no aprendizado e na inclusão escolar de alunos com autismo.

O estudo tem fundamentação teórica em autores como Lajolo (2000), Mota (2021), Ingrid Nascimento (2023), Solé (2009) e Teberoski (1999), abordando tanto as dimensões culturais e cognitivas da leitura quanto os desafios de seu desenvolvimento em pessoas dentro do espectro autista. A metodologia centra-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem descritiva, de cunho bibliográfico, levando em consideração as estratégias de leitura voltadas para alunos do Ensino Fundamental maior com TEA, tendo como base de dados o *Scielo*, Google Acadêmico e periódicos da CAPES.

Este trabalho está organizado em cinco seções. O primeiro aborda a leitura e o impacto cognitivo, naqueles que a utilizam como ferramenta de aprendizagem, apresentando conceitos

fundamentais a partir de diferentes estudiosos, bem como os tipos, níveis e estratégias de leitura. A segunda seção trata do TEA, trazendo sua definição, caracterização, aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem e as implicações cognitivas e socioemocionais no processo de aprendizagem. A terceira seção discute os distúrbios de linguagem associados ao TEA, como a dislexia, os distúrbios formais de linguagem, as alterações na consciência fonológica, além das dificuldades semânticas e pragmáticas. A quarta seção apresenta estratégias de ensino de leitura voltadas especificamente para alunos dentro do espectro autista, detalhando metodologias adaptadas a diferentes tipos de distúrbios de linguagem, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos para uma prática inclusiva e eficaz. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, nas quais são retomados os principais pontos discutidos ao longo da pesquisa, destacando suas contribuições para o campo da educação inclusiva e apontando possíveis caminhos para estudos futuros.

2 LEITURA E IMPACTO COGNITIVO

Nesta seção, foi tratado da temática da leitura e seus impactos no desenvolvimento cognitivo, destacando sua relevância para o processo de aprendizagem e formação crítica dos sujeitos. Apresentou-se o conceito de leitura, compreendendo-a não apenas como decodificação de signos, mas como prática social e de construção de sentidos, seguido dos diferentes tipos de leitura, evidenciando suas funções e aplicabilidades em distintos contextos. Também foram explorados os níveis de leitura, que possibilitam ao leitor avançar de uma compreensão básica para uma interpretação mais profunda e reflexiva dos textos. Por fim, analisaram-se as estratégias de leitura, entendidas como recursos fundamentais para favorecer a compreensão, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

2.1 Conceituando leitura

Ao longo dos tempos, a leitura tem sido objeto de reflexões de diversos estudiosos que buscam compreender as diferentes perspectivas em que essa prática se manifesta, relacionando-a não apenas como um processo decodificador de sinais gráficos, mas como um propósito da prática social, cultural e cognitiva. Nesse sentido, é necessário olhar os diferentes conceitos sobre a leitura para percebermos sua complexidade e relevância no contexto de formação humana.

A concepção mais tradicional de leitura, segundo Adriana Carvalho (2019), é a estruturalista, que entende a decodificação dos sinais gráficos como etapa essencial e suficiente para que o sujeito saiba ler. Nessa perspectiva, o leitor é visto apenas como receptor das informações, limitado às regras gramaticais e ao próprio vocabulário, o que restringe a leitura a um processo técnico e pouco interpretativo.

Nessa construção das concepções da leitura, são englobadas mais duas concepções classificadas em interacionista e discursiva. A concepção interacionista, conforme destaca Ângela Kleiman, entende a leitura como uma prática social em que o texto dialoga com outros textos, experiências e conhecimentos já construídos pelo leitor. Nesse processo, o sentido não está pronto, ele é produzido ativamente por meio de estratégias cognitivas que mobilizam saberes prévios e favorecem uma interação mútua entre leitor e texto. Assim, ler torna-se um ato de construção de significados, e não apenas de reconhecimento de informações. (Kleiman, 2004).

A concepção discursiva, segundo Graça Cassano (2010), considera a leitura como uma atividade social, que relacionada ao respeito ao processo discursivo, coloca os sujeitos como

produtores de sentido, sendo capazes de realizar diferentes leituras de um mesmo texto, sem agredir a comunidade discursiva.

Como leciona Marivania Silva (2023), o ato de ler permite que o indivíduo busque suas experiências e conhecimentos, com base nos valores da formação familiar, religiosa e cultural, diante das várias formas que o constitui. Logo, a atividade da leitura rompe com a ideia que o ler é apenas uma decodificação das palavras, e prega uma leitura seletiva, na qual será exigido do leitor uma intensa participação no processo de construção do sentido do texto.

Já Graça Cassano (2010), destaca que a leitura constitui um fenômeno pelo qual o leitor possui uma série de habilidades sistematizadas, que ao entrar em contato com o texto, gera essencialmente um segmento da realidade, sendo caracterizada por refletir outros segmentos, ou seja, ao ler, o leitor não apenas recebe informações, ele constrói uma realidade possível, um recorte do mundo que faz sentido para ele naquele momento. Trata-se de um processo complexo e composto por diferentes subprocessos interligados que se encadeiam, com o objetivo de estabelecer os canais de comunicação, passando por diversas informações entre o leitor e o texto.

Em consonância ao contexto tratado sobre a leitura como um fenômeno, Solé (2009), afirma que o processo de leitura deve acontecer por meio da interação entre o leitor e o texto, havendo a construção do próprio sentido dele pelo leitor, correlacionando com seus conhecimentos prévios e atribuindo significados. Segundo o autor: “Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios” (Solé, 2009, p.18).

Ana Teberoski (1999), reforça essa visão ao estudar o desenvolvimento da linguagem em pessoas dentro do aspecto autista. Para ela, a leitura envolve uma aprendizagem gradativa, em que o sujeito interage com os signos e os reconstrói, testando hipóteses sobre o funcionamento da escrita e o papel do leitor. Assim, a leitura aparece como um processo de descoberta e apropriação cultural.

Já Manguel (2017), afirma que ler é um ato que acompanha a humanidade desde a antiguidade e que, ao longo dos séculos, assumiu múltiplos significados e funções sociais, na qual a leitura é uma das formas mais intensas de experiência humana, pois nos coloca em diálogo com o outro, com a memória coletiva e com diferentes tempos históricos.

Nesse sentido, Allende e Condemarin (2005), destacam que a leitura deve ser compreendida como uma prática cognitiva que integra compreensão, análise crítica e construção de novos conhecimentos. Para eles, ler é um ato que exige não apenas habilidades linguísticas, mas também a capacidade de refletir, avaliar e posicionar-se diante do texto.

Lajolo (2000), também contribui para essa discussão ao enfatizar que a leitura é um processo cultural e histórico, situado em práticas sociais concretas. A autora ressalta que o leitor não nasce pronto, mas é formado na interação com os textos e as condições sociais de acesso à leitura. Nesse aspecto, Lajolo chama atenção para a dimensão social e pedagógica da leitura, mostrando que ela está diretamente ligada às políticas educacionais e à democratização do conhecimento.

Para Ferreira (2005), a leitura é uma atividade complexa e dinâmica que tem como finalidade principal a compreensão do texto, levando em consideração não apenas a forma como ele foi registrado, mas também a maneira como é apropriado pela memória do leitor. A compreensão, portanto, não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a mobilização de conhecimentos prévios, experiências pessoais e expectativas em relação ao texto. Nesse processo, o leitor atua de forma ativa, estabelecendo conexões entre o que já sabe e o que deseja descobrir, construindo sentidos a partir da interação com os indícios textuais e contextuais.

Assim, a leitura se configura como um exercício de construção de significados, em que a formulação de hipóteses, a interpretação e a inferência se tornam fundamentais para o entendimento global da mensagem. Essa perspectiva reforça a ideia de que ler é um ato de reflexão e diálogo com o texto, no qual o leitor participa como sujeito que (re) significa as informações, atualizando-as conforme seu repertório cognitivo e sociocultural (Ferreira, 2005).

A leitura e a escrita possuem uma relação, de modo que o leitor seja como um decodificador das letras. Mas, isso acontece quando o leitor estabelece uma relação entre as experiências e tenta resolver os problemas que apresentam no ato de ler, levando ao processo da leitura, na qual nos habilitam basicamente para ler tudo e qualquer coisa (Kleiman, 2008).

Considera-se que a leitura não acontece apenas com a decodificação dos textos escritos, mas também pelo uso da linguagem não verbal, pois há uma relação entre a linguagem das imagens com a escrita. A construção de sentido ocorre porque a leitura não se limita à decodificação das palavras, mas envolve também a interpretação de imagens, símbolos e outros recursos não verbais. Isso se justifica, diante da linguagem ser concebida pelo processo de interação, em que os atos da fala são expressos por meio da ação e reação dos indivíduos e da necessidade de estar apto a compreensão dos mais vários tipos de linguagem disponíveis.

Conforme dispõe Carlos Alberto Silva, a leitura apresenta três níveis inter-relacionados que expressam diferentes modos de interpretação do texto lido: a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional. A leitura sensorial está ligada à percepção dos sentidos humanos, visão, audição, tato e envolve a apreensão imediata das formas, sons e ritmos do texto, o que permite ao leitor captar sua materialidade e estética. Já a leitura emocional está relacionada ao

prazer e à necessidade pessoal de quem lê, mobilizando sentimentos, lembranças e experiências subjetivas que tornam o ato de ler uma vivência afetiva e singular. Por fim, a leitura racional corresponde a um nível mais analítico e crítico, em que o leitor interpreta o texto de forma consciente, buscando compreender sua estrutura, intenções e implicações ideológica (Silva, 2014).

Esses três níveis, embora distintos, não ocorrem de forma isolada, mas se entrelaçam no processo de leitura, tornando-o dinâmico e multifacetado. Essa simultaneidade permite que o leitor estabeleça um diálogo profundo com o texto, transitando entre a sensibilidade, a emoção e a razão, e construindo interpretações cada vez mais amplas e significativas.

Portanto, a leitura não se resume a mera identificação de decodificar as palavras presentes no texto, ou seja, elementos linguísticos, mas um processo complexo e rico de informações que envolve a interação entre os elementos trazidos pelo texto e aqueles que o leitor carrega consigo, levando ao objetivo final que é a compressão inteligente sobre o texto.

2.2 Tipos de Leitura

A leitura é um fenômeno complexo que envolve processos cognitivos, linguísticos e culturais, ultrapassando a simples decodificação de símbolos e exigindo a construção de significados a partir do contexto e da interação com o texto. Trata-se de uma atividade técnica, social e interpretativa, que requer do leitor análise, reflexão e senso crítico (Solé, 2009; Fiori, 2004).

Para Carlos Alberto Silva, compreender os tipos e modelos teóricos de leitura é essencial à prática educativa, especialmente no ambiente escolar. As concepções de leitura variam desde abordagens centradas na decodificação até visões interacionistas, que veem o leitor como sujeito ativo na produção de sentido (Silva, 2025). Para Silva e Silva Aymay(2025), concepções restritas ainda predominam entre professores, enquanto as abordagens interacionistas defendem a leitura como um processo de interação entre leitor, texto e contexto. Fiori (2004), acrescenta que modelos teóricos, como o da via dupla e o dos quatro estágios, destacam os aspectos cognitivos e desenvolvimentais da leitura.

Uma classificação comum distingue tipos de leitura segundo o objetivo do leitor. Para Angêla Kleiman, a leitura literal refere-se ao entendimento do que está explicitamente presente no texto, sem inferências profundas nem avaliação crítica (Kleiman, 1999). Em paralelo, há a leitura mecânica, centrada na decodificação, no reconhecimento de palavras e estruturas linguísticas, frequentemente realizada sem envolvimento interpretativo ou reflexivo (Kleiman,

1999). A leitura rápida ou superficial caracteriza-se por uma busca rápida por ideias principais, podendo ignorar os detalhes ou implicações implícitas (Solé, 2009; Oliveira Quirono; Fernandes, 2020).

Em oposição, a leitura crítica exige do leitor uma postura ativa: avaliar argumentos, questionar pressupostos, identificar ideologias, relações de poder, silêncios no texto, entre outros aspectos (Menegassi; Lima Moraes, 2002; Silva; Silva Aymay, 2025). Está ligada ao que se chama letramento crítico, que ultrapassa a mera decodificação e implica interpretação reflexiva, capacidade de problematizar e agir socialmente (Silva; Silva Aymay, 2025). Nesse sentido, a leitura de estudo ou analítica aprofunda a investigação sobre estrutura textual, técnicas retóricas, coesão, coerência, estilo, intenção do autor, contextualização cultural e literária, entre outros (Solé, 2009; Oliveira Quirono; Fernandes, 2020).

Além desses tipos mais “clássicos”, pesquisas recentes têm explorado como diferentes estratégias de leitura e contextos (como digital vs. impresso, hipertextos, formação inicial de leitores, práticas escolares) influenciam o modo como os tipos de leitura se manifestam. Por exemplo, Fontanini (2004), analisa teorias sobre leitura aplicada a textos lineares e hipertextos, discutindo como a natureza do texto, sua organização não linear, fragmentação, links, saltos, pode exigir estratégias específicas e afetar a compreensão. Modelos neurocognitivos da aprendizagem da leitura estudam, por sua vez, como processos cerebrais e neurológicos respondem aos métodos de alfabetização, e como variedade de estímulos e práticas de letramento adequado favorecem o desenvolvimento pleno da leitura (Teixeira; Azevedo, 2020).

Portanto, compreende-se que a leitura, em suas múltiplas dimensões e tipos, constitui-se como um processo essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do indivíduo. Superar visões reducionistas que dificulta à simples decodificação é fundamental para promover uma prática educativa mais significativa, que valorize a construção de sentidos, a criticidade e a autonomia intelectual do leitor.

2.3 Níveis de leitura

A leitura, como prática cognitiva e social, vai além do simples ato de decifrar símbolos escritos o que envolve a construção de sentido a partir de diferentes níveis de compreensão, que variam conforme os objetivos do leitor, a natureza do texto, o contexto de leitura e os conhecimentos prévios mobilizados. Os níveis de leitura são, portanto, categorias teóricas e operacionais úteis para analisar o quanto um leitor interage com o texto em profundidade, desde

captar o que está explicitamente dito até criticar implicações, relacionar com outras leituras e com seu mundo.

Os níveis de leitura referem-se aos graus ou estágios de profundidade da compreensão textual. De modo clássico, diferenciam-se três níveis básicos: literal, inferencial e crítico (ou interpretativo). No nível literal, o leitor identifica e compreende aquilo que está explicitamente presente no texto, ou seja, informações declaradas sem exigir inferências (Pereira; Baretta, 2018). No nível inferencial, o leitor precisa decodificar e refletir sobre indícios, fazer hipóteses, inferir ideias implícitas, relacionar trechos dentro do texto ou entre texto e contexto, mobilizando conhecimentos prévios (Pereira; Baretta, 2018). No nível crítico ou interpretativo, vai além: o leitor questiona, avalia argumentos, confronta perspectivas distintas, analisa pressupostos e implicações, relaciona o texto com seu mundo, estabelece juízos próprios (Silva, 2021).

Essa taxonomia encontra respaldo em estudos clássicos e contemporâneos da compreensão leitora. Por exemplo, Alves Neto (2009), utilizam a taxonomia de Barret (1968), que propõe cinco níveis: literal, reorganização, inferencial, crítico e apreciação, mas em sua investigação focalizam os níveis inferencial e crítico entre alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O outro trabalho observa distinções entre os níveis literal e inferencial, apontando que as tarefas inferenciais costumam se mostrar mais difíceis para alunos do Ensino Fundamental (com 6.º e 7.º anos) do que aquelas puramente literais (Pereira; Baretta, 2018).

Segundo Coscarelli (2002), aborda níveis de leitura em sua teoria psicolinguística, distinguindo entre formas de decodificação, como processamento lexical (vozes semânticas, morfológicas, fonéticas) e a construção de significado via macroestrutura do texto, o que requer inferência e elaboração interpretativa.

Compreender os níveis de leitura é essencial para que professores possam planejar atividades que estimulem não apenas a extração de ideias explícitas, mas também inferências, interpretação crítica e apreciação pessoal, levando os alunos a se tornarem leitores ativos, pois a prática escolar que privilegia somente o nível literal dificultando a capacidade de compreensão e de uso da leitura como instrumento de reflexão, aprendizagem e cidadania (Moura, 2024).

Direcionado aos alunos com TEA compreender esses níveis é de grande importância, pois esses apresentam formas particulares de processar informações, interpretar contextos e construir significados, na qual muitos deles tendem a concentrar-se em detalhes literais e concretos, o que pode dificultar a realização de inferências e a compreensão de aspectos implícitos ou subjetivos do texto (Souza *et al.*, 2021).

No planejamento é necessário que se considerem diferentes tipos de tarefas (questões literais, inferenciais, críticas), diversidade de textos, estímulo ao conhecimento prévio e espaço para discussão. A pré-leitura, leitura reflexiva e pós-leitura, segundo Syleide Almeida Pires Nascimento são momentos importantes, na qual a pré-leitura, ativam-se conhecimentos prévios; durante a leitura, orientar para identificar pistas, entender sentidos implícitos; na pós-leitura, promover debates, reflexões, comparações e relações com outras leituras ou com o mundo (Nascimento, 2024).

Também é importante a formação de professores para reconhecerem as diferenças entre os níveis de leitura, saberem diagnosticar em que nível os alunos se encontram e como intervir para promover saltos qualitativos. Políticas públicas, materiais didáticos e avaliações externas (como testes e livros didáticos) deveriam contemplar e cobrar não apenas o literal, mas também níveis inferenciais e críticos, se se pretende uma educação leitora plena. Apesar de amplamente difundidos, os níveis de leitura enfrentam desafios práticos. Primeiro, muitos materiais didáticos privilegiam o literal, o que dificulta as oportunidades para que alunos treinem os outros níveis.

Para Fabíola Valério de Sales, no caso do TEA, essas dificuldades têm impactos significativos, pois muitos deles já tendem a focar na interpretação literal das informações, apresentando dificuldades em compreender inferências, metáforas ou intenções implícitas no texto. Quando o ensino se restringe ao nível literal, reforça-se esse padrão de leitura mais concreta, restringindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas mais amplas (Sales, 2024).

A ausência de estímulos para a leitura inferencial e crítica pode comprometer a capacidade desses alunos de estabelecer relações entre ideias, compreender perspectivas diferentes e interpretar contextos sociais e linguísticos de forma mais flexível. Assim, é essencial que o ensino da leitura, especialmente para estudantes com TEA, contemple estratégias que favoreçam a construção de sentido além da decodificação, como o uso de imagens mentais, recursos visuais e discussões mediadas, promovendo um processo mais inclusivo e significativo de aprendizagem (Souza *et al.*, 2021).

Portanto, para promover uma educação leitora de qualidade, é necessário diversificar tipos de leitura, promover tarefas de vários níveis, reforçar o repertório cultural e de mundo dos alunos, valorizar a formação docente e alinhar avaliações ao ideal de leitura compreensiva, pois o ensino eficaz requer que o leitor não apenas decifre e compreenda textos literais, mas também saiba inferir implicações, questionar, relacionar e usar a leitura como instrumento de pensamento crítico.

2.4 Estratégias de Leitura

Dentro do plano de aprendizagem da língua, é primordial o trabalho voltado na perspectiva da leitura dos alunos, mas é evidente que algumas metodologias não vêm sendo incorporadas de fato nesse processo, ou seja, entre o que está previsto nos documentos pedagógicos, como planos de ensino, orientações curriculares e teorias sobre leitura, ocasionando resultados, fazendo com que muitos alunos ainda não consigam reproduzir textos que contemplem os requisitos textuais, gramaticais e discursivos, afetando dessa forma no desempenho dos alunos ao interpretar situações problemas, em torno da língua, como a compreensão central de um texto e as informações técnicas contidas nele (Silva *et al.*, 2024).

Esse contexto citado anteriormente se alinha nas perspectivas de Marcuschi (2003) e Antunes (2009), que discutem que o ensino tradicional da língua, centrado na norma e na gramática, não prepara o aluno para lidar com os usos reais da linguagem, resultando em dificuldades para interpretar e produzir textos coerentes e coesos. Rojo (2012), por sua vez, enfatiza a necessidade de metodologias voltadas para o letramento crítico e para a diversidade textual, que possibilitem ao aluno ler e escrever de forma reflexiva e situada socialmente.

A leitura é um processo completo que vai além da simples decodificação de símbolos gráficos, o que envolve dimensões sistematizadas de linguística, cognitivas e sociais, que se articulam na construção do sentido. Segundo Alves (2024), a alfabetização é o processo de transformação da linguagem falada em linguagem escrita, modificando a forma como o leitor pensa, organiza e interpreta o mundo. Com base nessa reflexão, compreende-se que esses processos são fundamentais para a compreensão textual que depende de elementos como a sintaxe, a semântica, a pragmática e o reconhecimento do discurso intertextual que quando bem desenvolvidos favorecem uma leitura mais compreensível e crítica.

Segundo Marcuschi (2003), a aquisição da leitura quando deficitária, gera problemas dentro do plano do contexto linguístico voltado a leitura e escrita, refletindo na capacidade interpretativa das informações contidas em textos, gerando uma cadeia em outras disciplinas e no contexto da vida social, a qual exige da comunicação oral ou escrita, o que acaba exigindo do professor de língua portuguesa uma intervenção para suprir as carências no processo de aprendizagem, diante das dificuldades encontradas nos alunos que verbalizam ou descrevem suas comunicações distorcidas do seu real significado. Lerner (2002, p.17), diz que: "[...] O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura da escrita, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Para Solé (2009), essa incorporação deixa evidente a necessidade de proporcionar aos alunos a percepção que o processo de leitura é de suma importância dentro do contexto da aprendizagem escolar, na qual o uso de estratégias que aprimorem essas carências da língua falada e escrita, supram um melhor resultado na compreensão de qualquer gênero de texto e permita a eles produzirem e reproduzirem a língua, identificando a estrutura do texto e os gêneros para cada situação dentro do contexto social, a qual estão inseridos.

Dentro desse contexto, é essencial o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem da leitura dos alunos, partindo de uma premissa que é necessário a apresentação dos diversos gêneros textuais para que o aluno conheça e se habitue sobre seu uso. Essa necessidade se presencia diante que muitos alunos não possuem o hábito de ler e escrever, gerando como consequências a não compreensão da informação exposta pelo transmissor da mensagem, gerando informações equivocadas diante dos fatos. Segundo Koch e Elias (2010, p. 19):

[...] Podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); Há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas) [...] (Koch; Elias, 2010, p. 19).

É necessário que o aluno saiba presenciar os momentos da leitura, já que cada gênero possui um objetivo informativo diferente. Ao verbalizar o texto aos alunos, deixando explícito por que lê, o professor está possibilitando a modernização do ato da leitura, na qual permite ao aluno presenciar o comportamento de um leitor quando está no processo de leitura.

A semântica desempenha um papel fundamental nesse processo, pois envolve o vocabulário e as diferentes acepções das palavras, exigindo do leitor a habilidade de identificar, no contexto, o significado mais adequado. Para Narukawa (2011), a ambiguidade lexical demanda de habilidades específicas da interpretação contextual, por exemplo, a palavra “banco” podem ser referir tanto a uma instituição financeira quanto a um assento, sendo o contexto a chave para a escolha certa. Além disso, tem-se a pragmática da língua que se associa às inferências e pressuposições implícitas, o que leva ao leitor a interpretação de sentidos não ditos de forma explícita.

Outro ponto importante é apontando por Lacerda (2011), no que se refere a coesão referencial, para o autor é construída por meio de pronomes e outros recursos linguísticos que

auxiliam na retomada de informações e na manutenção da continuidade textual, quanto a capacidade de “ler nas entrelinhas” o que requer conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

No entanto, para alunos dentro do aspecto autista, essa competência pode se mostrar mais desafiadora, uma vez que muitos apresentam dificuldades em processar informações implícitas, compreender metáforas, ironias ou relações inferenciais entre enunciados. Estudos como os de Souza *et al.* (2021), indicam que essas dificuldades estão associadas a aspectos cognitivos ligados à teoria da mente, ou seja, à capacidade de compreender estados mentais, intenções e perspectivas de outros interlocutores, habilidade essencial para a leitura inferencial e a coesão discursiva.

Dessa forma, é fundamental que o ensino da leitura e da produção textual para alunos com TEA envolva práticas explícitas de mediação linguística, em que o professor auxilie na identificação de referentes, inferências e relações de sentido. Estratégias visuais, atividades de paráfrase e recontagem, e o uso de textos multimodais podem favorecer o desenvolvimento dessas habilidades, tornando o processo de leitura mais acessível e significativo.

É importante desenvolver a coesão referencial e a capacidade de compreender as demandas estratégicas didáticas que tornem explícito as relações entre as partes do texto e seus significados implícitos, fornecendo a compreensão tanto dos elementos linguísticos quanto dos contextos culturais que permeiam a leitura, ampliando as habilidades de interpretação e fluência textual.

As estratégias de leitura funcionam como mecanismos que instrumentalizam e potencializam a compreensão do texto. A leitura preditiva, descrita por Solé (2009), é considerado como uma prática consistente que busca a antecipação dos conteúdos a partir de pistas como títulos, imagens e subtítulos que ativam conhecimentos prévios que serão confirmados e reformulados durante o processo da leitura.

A leitura preditiva favorece a motivação do leitor e ajuda a criar expectativas e despertar a curiosidade sobre o conteúdo, o que é especialmente importante para os alunos com TEA que podem se beneficiar de estruturas claras e antecipações visuais, integrando estratégias de forma sistemática, no envolvimento mais ativo e consciente com o texto (Cunha; Santos, 2019).

Para Botelho da Silva, uma outra estratégia que traz resultado é o uso de marcações e anotações que caracterizam o comportamento do leitor ativo, que interage fisicamente com o texto, registrando ideias-chave e estabelecendo conexões permanentes (Silva, 2015). Para os alunos com TEA, torna-se um recurso de apoio à compreensão e à memória visual, já que possibilita a segmentação e o destaque de informações relevantes, favorecendo a concentração e o processamento da leitura em partes menores e mais compreensíveis.

A leitura em camadas, descrita por Solé (2009), busca o envolvimento de uma primeira leitura geral na busca de identificar a temática para que em seguida se realize uma leitura mais detalhada para a compreensão de informações específicas, o que culmina numa leitura crítica para a avaliação de argumentos e significados implícitos. Os alunos com TEA pode ser usado como uma estratégia onde primeiro é reconhecido o tema geral, depois compreendendo detalhes e, por fim, analisando criticamente. Essa progressão respeita o ritmo de aprendizagem do aluno com TEA e auxilia na construção de significados mais amplos, reduzindo a sobrecarga cognitiva.

A utilização de estratégias inferenciais também é amplamente reconhecido como uma estratégia potencial para o desenvolvimento da competência leitora, seja por meio de resumos, parafraseamento de trechos e fazer questionamentos constantes sobre o texto, são práticas que estimulam a reflexão e a análise crítica, fortalecendo o papel do leitor como sujeito ativo do processo, capaz de dialogar com o texto, produzindo sentido a partir dele (Roberto, 2024).

No contexto do TEA deve ser mediada com suporte visual, exemplos concretos e perguntas guiadas, uma vez esses alunos frequentemente apresentam dificuldades em “ler nas entrelinhas” e compreender implícitos textuais, devendo o professor atuar como mediador, incentivando a formulação de hipóteses e o uso de pistas contextuais para desenvolver a capacidade de inferência e ampliar a interpretação (Queiroz, 2017).

A construção da leitura é resultado de um processo interativo complexo que se relaciona entre os aspectos linguísticos, cognitivos e práticas sociais que por meio do domínio da sintaxe, da semântica, da pragmática e da intertextualidade é possível ter uma base para a compreensão textual, enquanto hábito de falar sobre a leitura na promoção do desenvolvimento metacognitivo e crítico do leitor. (Lages; Pio, 2024). Assim, podemos afirmar que a leitura não é um fim em si mesma, mas um meio para compreender, transformar e dialogar com a realidade. Ela se constrói na interação entre texto e leitor, mediada pela linguagem e pelo contexto social, e se fortalece quando se fala sobre ela e quando se utilizam estratégias que potencializam sua compreensão.

Os estudos revisados sobre estratégias de ensino da leitura mostram resultados consistentes ao evidenciar que abordagens baseadas na mediação ativa do professor, no uso de múltiplas linguagens (visuais, verbais e auditivas) e na ativação de conhecimentos prévios tendem a melhorar a compreensão textual de estudantes com e sem TEA.

As evidências apontam que práticas que combinam leitura compartilhada, estímulos visuais organizados, ensino explícito de vocabulário e interação constante entre leitor e texto favorecem a construção de sentido e ampliam a autonomia leitora. Apesar desses achados

positivos, muitas pesquisas apresentam limitações metodológicas, como amostras pequenas, ausência de acompanhamento longitudinal e falta de grupos de comparação o que dificulta afirmar a eficácia das estratégias em larga escala. Há também lacunas importantes na literatura, sobretudo no que diz respeito ao impacto de intervenções sustentadas ao longo dos anos, ao uso de tecnologias assistivas em diferentes níveis de escolaridade e à influência do contexto sociocultural no desenvolvimento da leitura.

Na prática pedagógica, implementar essas estratégias enfrenta desafios consideráveis, formação docente insuficiente, escassez de materiais acessíveis, falta de tempo para planejamento, turmas heterogêneas e infraestrutura limitada em muitas escolas. Esses obstáculos mostram que, embora as bases teóricas e os resultados preliminares sejam promissores, a consolidação de práticas eficazes depende de políticas educacionais mais consistentes, investimentos estruturais e apoio contínuo aos professores.

Portanto, as estratégias de leitura funcionam como ferramentas que orientam e potencializam o processo de compreensão do texto, na qual muitas das estratégias de leitura, quando bem adaptadas, funcionam tanto para alunos típicos quanto para alunos com TEA, apesar que o modo de aplicação e os suportes necessários possam diferir, por meio de adaptação dos recursos visuais, linguagem clara, mediação guiada e exemplos concretos quanto aos aspectos sociais e pragmáticos do texto.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção foi trabalhado sobre o TEA, com o objetivo de compreender suas principais características e implicações no processo educativo. Inicialmente, foi feita a definição e caracterização do TEA, abordando suas manifestações e diversidade de apresentações. Em seguida, foi discutido o desenvolvimento da linguagem em pessoas aspecto autista, considerando suas particularidades e desafios. Por fim, foi analisado os aspectos cognitivos e socioemocionais relacionados ao processo de aprendizagem, evidenciando como esses fatores influenciam o desenvolvimento integral dos indivíduos com TEA.

3.1 Definindo e caracterizando TEA

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), o TEA com base em seu livro de referência publicado, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), é caracterizado como uma condição que apresenta déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos de comportamento, interesses e atividades específicas (APA, 2014).

Segundo Gracioli e Bianchi (2014), o autismo é um transtorno global do desenvolvimento que afeta os principais aspectos relacionais do indivíduo, manifestando-se por uma tríade característica de comprometimentos: na comunicação, na interação social e na presença de comportamentos restritos e repetitivos. Essa tríade é fundamental ao ser humano, pois envolve os mecanismos de interação social que possibilitam a participação ativa no meio em que se vive. Quando comprometida, evidencia-se uma dificuldade de o sujeito estabelecer vínculos com o mundo ao seu redor, como se não fizesse parte dele.

Essa variabilidade intrínseca ao TEA reforça a necessidade de adoção de abordagens educacionais personalizadas, considerando as especificidades de cada indivíduo, reconhecendo que não existe um perfil único que permite o desenvolvimento de estratégias flexíveis e adaptativas, atendendo às diversas necessidades e potencialidades, promovendo uma inclusão mais afetiva e respeitosa.

O TEA era anteriormente caracterizado por manifestações que variavam de leves a moderadas ou severas, refletindo-se diretamente na forma como a pessoa percebe e interage com o mundo ao seu redor. Com o avanço das pesquisas e a ampliação dos critérios diagnósticos, observou-se, nas últimas décadas, um aumento significativo no número de diagnósticos, o que contribuiu para maior visibilidade do tema tanto no meio científico quanto entre a população em geral (Vieira, 2022).

Esse aumento nos diagnósticos também reflete os avanços na identificação e compreensão autista, além de uma maior conscientização social sobre a diversidade neurobiológica, ampliando o conhecimento em ações práticas de intervenção e práticas educativas mais adequadas e acessíveis, promovendo o reconhecimento das potencialidades individuais e a inclusão em diferentes contextos.

Essa percepção evidencia a necessidade de uma abordagem educacional e social que valorize a inclusão e o respeito às diferenças, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades e estabelecendo conexões significativas, fortalecendo as habilidades sociais e a flexibilização das atividades que podem contribuir para reduzir o isolamento e ampliar a sua participação ativa em sociedade.

Normalmente, os primeiros sinais do TEA surgem nos primeiros anos de vida; contudo, em alguns casos, podem ser identificados apenas mais tarde, à medida que as exigências sociais e comunicativas se tornam mais complexas. Entre as características mais comuns estão a falta de contato visual, dificuldades na linguagem verbal e não verbal, resistência a mudanças na rotina e comportamentos repetitivos (Homercher *et al.*, 2020).

Para Cláudia Rute Barros Viana Maçarico Bandeira de Lima e outros autores, é importante destacar que as manifestações do TEA podem variar de acordo com o estágio do neurodesenvolvimento, apresentando-se de formas distintas ao longo do crescimento das pessoas dentro do aspecto autista. Em fases iniciais, por exemplo, podem ser observadas dificuldades de reciprocidade emocional e atraso na fala, enquanto, em estágios posteriores, tornam-se mais evidentes os desafios relacionados à compreensão de normas sociais, à flexibilidade cognitiva e ao desenvolvimento da autonomia. Essa variabilidade reforça a necessidade de um acompanhamento contínuo e individualizado, respeitando as particularidades de cada pessoa dentro do espectro (Lima *et al.*, 2018).

De acordo com Mota (2021), pessoas dentro do aspecto autista costumam enfrentar desafios em estabelecer relações sociais recíprocas e compreender normas implícitas de interação, o que pode impactar diretamente no desempenho escolar, e que essas dificuldades são comuns na primeira infância e impactam de forma significativa o desenvolvimento da linguagem e da cognição porque a interação social é um dos principais meios pelos quais as pessoas dentro do aspecto autista aprende a se comunicar, compreender símbolos e construir significados.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das trocas sociais e da internalização das experiências vividas em grupo. No caso das pessoas com TEA, a limitação nas interações recíprocas restringe as oportunidades de imitação, diálogo e

aprendizado mediado pelo outro, elementos fundamentais para o avanço da linguagem e do pensamento simbólico.

Portanto, esse cenário evidencia a importância das ações de intervenção precoce e das estratégias que promovam a socialização e o desenvolvimento de forma comunicativa, estruturada e acolhedora, favorecendo uma interação guiada por meio dos recursos visuais e lúdicos, potencializando o aprendizado e a inclusão dos alunos com TEA.

3.2 Desenvolvimento da Linguagem

Compreende-se que no contexto da linguagem do homem constitui-se como um dos fenômenos mais complexos que abrange diversas áreas como a psicologia, da linguística e da neurociência, envolvendo múltiplos níveis, fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, bem como dimensões neurológicas, cognitivas, emocionais e sociais que identificam a fala dentro do processo da linguagem (Borges Sato, 2022).

O desenvolvimento dessa linguagem segue estágios sequenciais, mas que pode variar de ritmo entre pessoas, mesmo havendo uma ordem geral e dependendo das maturações neurológicas e cognitivas que ocorrem em idades típicas que são classificados em: (I) período pré-linguístico, com vocalizações, balbúcio, comunicação não verbal; (II) primeiras palavras isoladas; (III) combinação de palavras simples; (IV) formação de frases mais complexas; (V) consolidação gramatical, expansão lexical e refinamentos pragmáticos e discursivos (Segatti, 2023).

No caso de pessoas atípicas, dentro do aspecto autista, o desenvolvimento da linguagem pode haver atrasos ou peculiaridades em cada uma dessas fases, como dificuldade de iniciar interações comunicativas, uso restrito da linguagem para interesses específicos ou limitação na compreensão de aspectos sociais da fala, o que evidencia a importância de intervenções precoces e de estratégias que considerem o ritmo individual de desenvolvimento (Costa, 2023).

Ao analisarmos o desenvolvimento da linguagem em pessoas dentro do aspecto autista, observamos que muitos dos estágios típicos da aquisição linguística podem ocorrer de forma atípica, com alterações, atrasos ou manifestações diferenciadas. Isso ocorre porque o TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação e na interação social, associadas à presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, variando amplamente quanto à intensidade e à forma de manifestação entre os indivíduos (Oliveira Brum *et al.*, 2019).

A linguagem é um dos domínios mais impactados no TEA, e sua complexidade vai muito além da simples produção da fala. Envolve processos de compreensão, expressão verbal e uso pragmático, isto é, a capacidade de empregar a linguagem de forma adequada aos

contextos sociais e comunicativos. Além disso, Anna Karolina Miranda Oliveira, enfatiza que muitos indivíduos utilizam modalidades alternativas ou aumentativas de comunicação, como gestos, pictogramas e sistemas de comunicação assistiva, que desempenham papel essencial na ampliação das interações sociais e no favorecimento da autonomia (Oliveira, 2023).

Nas pessoas com TEA, segundo Cláudia Rute Barros Viana Maçarico Bandeira de Lima, o desenvolvimento linguístico é notoriamente heterogêneo, na qual algumas pessoas dentro do aspecto autista iniciam a fala mais tardiamente, outras apresentam uma linguagem funcional e fluente, e há aquelas que permanecem não verbais ou quase não verbais ao longo da vida. Essa diversidade reforça a natureza espectral do transtorno e demonstra que o percurso linguístico não é linear, mas condicionado por múltiplos fatores, entre eles, o nível de suporte necessário, as condições cognitivas, o ambiente familiar e as oportunidades de estimulação. Assim, compreender as especificidades da linguagem no TEA é fundamental para planejar intervenções eficazes, que considerem as potencialidades individuais e promovam o desenvolvimento comunicativo em suas diversas formas (Lima *et al.*, 2018).

Além disso, segundo Andréa Novaes Ferraz de Lima, padrões de linguagem em pessoas dentro do aspecto autista frequentemente mostram discrepâncias entre compreensão e produção, na qual tendem a compreender menos do que produzem ou produzem de modo funcional, mas com restrições pragmáticas, ou apresentam produção verbal com uso restrito de entonação, repetição, ecolalia (imediate ou tardia) e pronome reverso, entre outros fenômenos que não seguem sempre o padrão observável no desenvolvimento típico (Lima *et al.*, 2007). A ecolalia, por exemplo, é apontada como uma prática com múltiplas funções: pode ser uso imitativo, uma etapa de desenvolvimento, meio de comunicação adaptado ou não funcional, dependendo do contexto (Saad; Goldfeld, 2009).

As diferenças pragmáticas são particularmente marcantes no TEA, como o uso da linguagem para interações sociais, como iniciar e manter conversas, adequar discurso ao interlocutor, usar gestos, expressões faciais, entonação, costuma demorar mais ou se desenvolver de modo atípico. A pragmática envolve saber interpretar metáforas, ironias, pressupostos compartilhados, normas de conversação implícitas; essas capacidades implicam uma compreensão interpessoal e social que demanda mais que o domínio gramatical ou lexical (França; Sampaio, 2021). Muitas vezes, mesmo nas pessoas dentro do aspecto autista cujo domínio da gramática ou sintaxe se aproxima do esperado para a idade, o uso pragmático da linguagem permanece comprometido.

Intervenções precoces têm papel crucial no desenvolvimento linguístico de pessoas com TEA. Terapias comportamentais, abordagem da comunicação funcional, estimulação auditiva

e linguística, uso de modalidades aumentativas ou alternativas de comunicação, apoio familiar, entre outras, são recomendadas e demonstram eficácia em diversos estudos que quanto mais cedo for detectado o atraso de linguagem, melhores são os resultados da intervenção, tanto em termos de produção de fala, quanto de compreensão e uso social da linguagem.

Também é importante considerar que nem todas as pessoas com TEA seguem trajetórias de atraso persistente, sendo que há aquelas que apresente fala tardia, mas depois aceleração de desenvolvimento, especialmente se houver suporte adequado. A variabilidade intra-espectral é alta, fatores como intensidade da intervenção, envolvimento familiar, estímulo ambiental, perfil cognitivo individual, presença ou ausência de deficiência intelectual, comorbidade, entre outros, influenciam fortemente os resultados (Mayo *et al.*, 2013).

Portanto, o desenvolvimento da linguagem no TEA evidencia padrões distintos de aquisição e uso da linguagem, caracterizados por atrasos iniciais, variação nos domínios de compreensão, produção, pragmática, além de fenômenos como ecolalia. O prognóstico depende fortemente da detecção precoce, de avaliação abrangente que inclua compreensão, produção e aspectos pragmáticos, bem como da intervenção adequada e individualizada, inclusive em alunos que já estão no Ensino Fundamental maior, uma vez que o aluno com TEA muitas vezes continua com dificuldade de interpretação de mundo, de fazer inferências, além de fazer leituras literais. Reconhecer essa complexidade é fundamental para políticas públicas, práticas clínicas e educacionais que promovam comunicação mais efetiva, inclusão e qualidade de vida para pessoas dentro do espectro autista.

3.3 Aspectos cognitivos e socioemocionais no processo de aprendizagem

A aprendizagem humana depende não apenas da capacidade intelectual e de processamento cognitivo, mas também de fatores socioemocionais, como entendimento emocional, habilidades de interação social, regulação emocional e motivação. No caso de pessoas com TEA, essas dimensões frequentemente apresentam particularidades que influenciam significativamente os processos de aprendizagem formal e informal, exigindo adaptações necessárias.

Do ponto de vista cognitivo, indivíduos com TEA geralmente manifestam diferenças em funções executivas, atenção, memória de trabalho, teoria da mente (ToM) e processamento de linguagem, competências que são essenciais para a aprendizagem escolar. Para Ingrid Carla Aldicéia Nascimento, as Funções executivas, como inibição, planejamento, flexibilidade cognitiva, mostram-se menos desenvolvidas em muitos casos, o que torna difícil para o aprendiz

dentro do aspecto autista de lidar com mudanças de tarefa, organizar atividades, manter foco ou inibir respostas irrelevantes (Nascimento *et al.*, 2023). A memória de trabalho, por exemplo, pode se apresentar comprometida, afetando a habilidade de reter instruções múltiplas ou realizar tarefas que exigem manter temporariamente informações ativas enquanto se executa outra atividade.

A teoria da mente também desempenha papel central que direciona na capacidade de entender estados mentais alheios (crenças, intenções, emoções), que é frequentemente menor em pessoas com TEA em comparação com pares neurotípicos, o que afeta, conforme já o dissemos anteriormente, a interpretação de falas indiretas, ironias, metáforas e o entendimento social do que é dito nas aulas ou interações em grupo, o que pode gerar mal-entendidos, isolamento ou comportamentos de evitação, afetando não apenas o aspecto acadêmico, mas o bem-estar emocional (Alvarenga, 2023).

No que diz respeito aos aspectos socioemocionais propriamente ditos, as dificuldades em reconhecer e regular emoções próprias e alheias constituem outro entrave importante no processo de aprendizagem. Estudos mostram que pessoas dentro do aspecto autista apresentam desempenho inferior em tarefas de compreensão emocional, interpretação de expressões faciais, prosódia emocional e no reconhecimento de emoções primárias e secundárias, o que pode prejudicar interações em sala de aula, trabalho colaborativo e participação em atividades sociais (Santana *et al.*, 2024). A regulação emocional, ou seja, a capacidade de perceber, modular e responder adequadamente às emoções, tende a ser mais difícil, especialmente em contextos de estresse, mudança ou estímulo social elevado.

O ambiente familiar e escolar exerce forte influência sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional no TEA. Segundo Marteleto; Perissinot (2024), uma investigação brasileira prospectiva com pessoas dentro do aspecto autista, mostrou que aquelas com melhores competências cognitivas iniciais, atenção, linguagem receptiva, funções executivas, tiveram maior adaptação social ao longo de doze meses, particularmente quando recebiam suporte familiar e escolar adequado. Essa adaptação social manifesta-se em participação em atividades com pares, uso funcional da linguagem nas interações, melhor comunicação e menor exclusão social.

Intervenções educacionais ou terapêuticas que incorporam componentes cognitivos e socioemocionais têm demonstrado resultados positivos. Por exemplo, metodologias com ambientes gamificados aumentados apresentaram melhorias nas habilidades socioemocionais de estudantes com TEA, independentemente da idade, grau do espectro ou tipo de linguagem verbal, com destaque para o reconhecimento de expressões faciais e emoções secundárias

(López-Bouzas; Moral-Pérez; Castañeda-Fernández, 2024). Essas intervenções favorecem não apenas a aquisição de conhecimentos escolares, mas também a autoestima, comunicação funcional e bem-estar socioemocional.

Outro estudo controlado comparou pessoas dentro do aspecto autista com e verificou que o grupo com TEA apresentou desempenho inferior em habilidades sociais, compreensão emocional via linguagem, expressão facial e prosódia, embora tivessem desempenho similar ou até melhor em alguns componentes executivos dependendo da tarefa (Santana *et al.*, 2024). Essa constatação reforça que déficits cognitivos específicos, não necessariamente todos aspectos cognitivos, atuam em conjunto com dificuldades socioemocionais para moldar os desafios da aprendizagem em TEA.

Também merece destaque a heterogeneidade intrínseca ao espectro, há indivíduos com habilidades cognitivas relativamente preservadas que apresentam fortes restrições socioemocionais, e outros com apoio intensivo e intervenções adequadas que alcançam progressos marcantes nos dois domínios. Fatores como nível de suporte, envolvimento familiar, intervenção precoce, tipo de linguagem (verbal ou não verbal), comorbidades (como deficiência intelectual), motivação pessoal e ambiente educativo são determinantes nos desfechos (Paz, 2024).

Portanto, o processo de aprendizagem de pessoas com TEA é moldado por uma complexa interação entre competências cognitivas, especialmente funções executivas, memória, teoria da mente, linguagem receptiva e facetas socioemocionais; reconhecimento emocional, regulação afetiva, habilidades sociais, motivação, suporte social. Para promover aprendizagem efetiva, é necessário diagnosticar precocemente essas áreas, planejar intervenções integradas, oferecer ambientes educativos adaptados e favorecer suporte acadêmico e emocional continuado.

4 DISTÚRBIOS DE LINGUAGEM ASSOCIADOS AO ESPECTRO DO AUTISMO

Nesta seção, tratou-se sobre os distúrbios de linguagem frequentemente associados ao TEA, destacando como esses comprometimentos influenciam o processo de comunicação e aprendizagem. Primeiramente, foi discutida a dislexia, enquanto dificuldade específica de leitura e escrita. Em seguida, sobre o distúrbio de linguagem formal, com ênfase nas alterações relacionadas à consciência fonológica. Também foi analisado os distúrbios na linguagem semântica, que envolvem a compreensão e o uso de significados, e na linguagem pragmática, que dizem respeito ao uso social da comunicação.

4.1 Dislexia

A dislexia é definida como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades persistentes na leitura, fluência, decodificação e soletração, mesmo quando a instrução escolar, a capacidade intelectual e os fatores sensoriais são adequados, na qual pessoas dentro do aspecto autista essas dificuldades podem se apresentar de forma particular, muitas vezes associadas a diferenças no processamento da linguagem e na atenção a estímulos verbais (Hudson, 2025).

Franceschini *et al.* (2015), definem a dislexia como um distúrbio de aprendizagem que gera extrema dificuldade em ler e escrever, frequentemente levando à interpretação equivocada de preguiça ou incompetência. Para alunos com TEA, esse risco é ampliado, reforçando a necessidade de práticas educacionais adaptadas que considerem o perfil cognitivo, sensorial e comunicativo do indivíduo.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), a dislexia manifesta-se por uma dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração e que essas manifestações podem se intensificar devido a desafios adicionais na comunicação social e na integração sensorial, exigindo abordagens individualizadas (ABD, 2022).

De acordo com Rodrigues e Ciasca (2016), a dislexia resulta tipicamente de déficit no componente fonológico da linguagem, que se apresenta de maneira inesperada em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária, esse déficit pode ser combinado com dificuldades na atenção compartilhada e na compreensão pragmática da linguagem, tornando a aprendizagem da leitura e escrita ainda mais complexa.

Em complemento, Elionara Rodrigues dos Santos e outros autores, listam sintomas frequentes como lentidão nas tarefas de leitura e escrita, dificuldade em associação som-símbolo, trocas e omissões de fonemas, bem como discrepância entre desempenho escolar e potencial cognitivo, o que exige estratégias diferenciadas, como uso de recursos visuais, leitura guiada e tecnologias assistivas, para favorecer a aprendizagem significativa (Santos *et al.*, 2024).

4.2 Distúrbio de linguagem formal

O distúrbio de linguagem formal refere-se a alterações nos aspectos estruturais da linguagem, como fonologia, morfologia, sintaxe e morfossintaxe. Tais distúrbios implicam em dificuldades na manipulação das regras formais da linguagem (por exemplo, produção e compreensão da gramática), sem que haja necessariamente prejuízo no uso pragmático da comunicação que no caso do TEA essas alterações podem se apresentar de forma particular, frequentemente combinadas com desafios na comunicação social e na integração sensorial, exigindo atenção individualizada (Aragão, 2025).

Segundo Prates e Martins (2011), os distúrbios da linguagem, tanto oral quanto escrita, envolvem componentes como fonologia, prosódia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática, de modo que alterações em qualquer um desses subsistemas pode impactar o desenvolvimento da linguagem escrita; essas dificuldades podem ser exacerbadas por desafios adicionais na percepção e produção de sons, na compreensão de regras gramaticais e na organização estrutural da linguagem, interferindo no desempenho escolar.

Para Freitas (2014), as características fonológicas produtivas e perceptivas se relacionam com o desempenho formal da linguagem em pessoas dentro do aspecto autista, sendo que deficiências nessa área tornam mais vulnerável o domínio das regras linguísticas estruturais. No contexto do TEA, essas vulnerabilidades podem exigir estratégias específicas, como instrução explícita das regras gramaticais, apoio visual, exercícios de segmentação fonológica e adaptações curriculares que favoreçam a aprendizagem efetiva da linguagem formal.

4.3 Alteração na consciência fonológica

A consciência fonológica ou fonêmica é a habilidade de refletir sobre os sons da fala como unidades (fonemas) e manipulá-los intencionalmente, tratando-se de uma das habilidades metalinguísticas fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Em pessoas dentro do

aspecto autista, essa habilidade pode apresentar-se de forma diferenciada, sendo influenciada por características específicas do desenvolvimento da linguagem e da percepção auditiva (Sória; Chagas Filha, 2020).

Empiricamente, Marchetti (2008), evidencia que a consciência fonológica está diretamente correlacionada com a severidade de desvios de fala, ou seja, pessoas dentro do aspecto autista com menor consciência fonológica tendem a apresentar mais dificuldades fonológicas, uma vez que dificuldades na atenção conjunta, processamento auditivo e integração sensorial podem interferir na percepção e manipulação dos fonemas.

Para Patricia Botelho da Silva, a consciência fonológica e a linguagem escrita se associam fortemente em pré-escolares, mas sendo um indicador preditivo de desempenho em leitura, essa associação reforça a importância de intervenções precoces que promovam habilidades fonológicas de forma estruturada e adaptada ao perfil sensorial e cognitivo dessas pessoas impactadas por essas alterações (Silva, 2015).

Em intervenções clínicas, Gahyva (2007), defende que a terapia fonológica, fundamentada em modelos psicolinguísticos, pode fortalecer a consciência fonêmica em pessoas com distúrbio de linguagem, promovendo ganhos nos aspectos formais da leitura e escrita, podendo essa abordagem pode ser complementada com recursos visuais, atividades lúdicas e tecnologias assistivas, favorecendo a aprendizagem e reduzindo frustrações associadas às dificuldades de leitura.

4.4 Distúrbio na linguagem semântica

O distúrbio semântico refere-se a dificuldades no significado das palavras, vocabulário e relações semânticas (por exemplo, sinônimos, antonímia, categorias). Indivíduos com esse tipo de distúrbio podem apresentar vocabulário restrito, uso inadequado de palavras, dificuldade de captar sentidos figurados ou ambiguidade. Em pessoas com TEA, essas dificuldades podem se manifestar de forma mais pronunciada, especialmente quando combinadas com desafios na comunicação social e na interpretação pragmática da linguagem (Aragão, 2025).

Em distúrbios da fala e da linguagem na infância, destaca-se que o subsistema semântico se integra aos demais componentes da linguagem, de forma que alterações semânticas podem comprometer a compreensão global de frases e narrativas, tendo essas alterações afetando a capacidade de entender histórias, instruções complexas e relações entre ideias, impactando diretamente o desempenho escolar e a aprendizagem da leitura e escrita (Prates; Martins, 2011).

O desenvolvimento semântico inadequado também está associado a desempenho fraco em leitura e compreensão textual que em indivíduos com TEA, a dificuldade de inferir significados implícitos ou de relacionar conceitos pode exigir estratégias adaptadas, como uso de imagens, mapas conceituais, recursos multimodais e instrução explícita de vocabulário (Aragão, 2025).

Segundo Holanda (2024), em relação aos recursos multimodais, em sua proposta tecnológica, desenvolveu-se sequências didático-pedagógicas cujo contexto heterogêneo deve ser considerado, tendo como foco os alunos com autismo por meio do uso da charge com o objetivo de realizar atividades simples, mas com muito significado, pois o texto aborda em si temas de importante relevância social no qual nós como indivíduos estamos inseridos, e também por seu caráter contemporâneo.

Um enfoque formal em semântica se encontra na semântica formal como disciplina conectada à teoria lógica da linguagem, exemplificada pela linguista Prates e Martins (2011), que demonstra como os sentidos das expressões podem ser tratados por meio de modelos lógicos e composicionais. No contexto clínico, alterações semânticas em pessoas com TEA manifestam-se em dificuldades de encontrar palavras (anomia), uso de termos genéricos ou neologismos, além de compreensão comprometida de relações semânticas (por exemplo, metáforas e ironias), reforçando a necessidade de intervenções individualizadas e adaptadas ao perfil cognitivo e comunicativo do aluno (Aragão, 2025).

4.5 Distúrbio na linguagem pragmática

O distúrbio pragmático se define como dificuldade no uso social e funcional da linguagem em contextos comunicativos reais, ou seja, nas interações cotidianas. A pragmática da linguagem envolve entender e empregar turnos de fala, inferência, referência, adequação ao interlocutor, implicatura, atos de fala e modulação conforme o contexto (Sawasaki, 2018).

Segundo Prates e Martins (2011), o componente pragmático é um dos subsistemas da linguagem cuja alteração pode impactar a comunicação eficaz, mesmo quando os sistemas formais (fonologia, sintaxe, semântica) estão preservados. Indivíduos com distúrbio pragmático podem apresentar dificuldades em compreender ironias, piadas, expressões idiomáticas ou deixas, assim como em manter a coerência conversacional.

Em casos clínicos, distúrbios pragmáticos são frequentemente observados em pessoas com TEA, nas quais o discurso tende a ser mais formal, literal ou rígido, apresentando pouca adaptação ao contexto social e dificuldades na reciprocidade da interação (Sawasaki, 2018).

Essas características podem interferir no aprendizado, na socialização escolar e na participação em atividades de grupo, sendo necessário que estratégias que considerem o perfil comunicativo e social do indivíduo. Para esse público, abordagens como ensino explícito de turnos de fala, *role-playing*, recursos visuais e suporte individualizado podem favorecer o desenvolvimento pragmático e a integração social, promovendo melhores oportunidades de aprendizagem e interação (Santana *et al.*, 2024).

5 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA PARA ALUNOS NO ESPECTRO DO AUTISMO

Nesta seção, apresentou-se as estratégias de ensino de leitura direcionadas a alunos a partir do 6º ano dentro do aspecto autista, considerando as particularidades de diferentes distúrbios de linguagem associados. Abordou-se as estratégias específicas para alunos com dislexia, distúrbio de linguagem formal, alterações na consciência fonológica, distúrbio na linguagem semântica e distúrbio na linguagem pragmática.

5.1 Estratégias de Leitura para alunos com Dislexia

A dislexia é compreendida como um transtorno específico de aprendizagem que afeta a leitura, caracterizada por dificuldades persistentes no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, decodificação e soletração que em indivíduos com TEA, essas dificuldades podem se somar a desafios relacionados à atenção, ao processamento sensorial e à compreensão social da linguagem, exigindo estratégias de leitura ainda mais individualizadas (Hudson, 2025).

Em intervenção educacional, é consenso que as estratégias de leitura para alunos com dislexia e TEA devem articular instrução fônica sistemática, estímulo metalinguístico e uso de recursos tecnológicos assistivos, independente do ano em que se encontrem, uma vez que essas dificuldades permanecem ao longo de sua vida escolar. Segundo Catiane Silva Santos, uma revisão da literatura identificou que programas que combinam intervenção fonológica explícita com práticas de leitura guiada apresentam melhores resultados em fluência e compreensão, especialmente quando adaptados ao perfil sensorial e cognitivo do aluno (Santos, 2014).

No contexto brasileiro, Peres *et al.* (2024), apontam que métodos multissensoriais que mobilizam simultaneamente visão, audição, tato e motricidade favorecem a consolidação da correspondência grafema-fonema. No caso do TEA, estratégias como acompanhar a palavra com movimento dos lábios (produzir fonema), escrita manual da letra e leitura em voz alta podem ser combinadas com suporte visual e ritmo adaptado, criando múltiplas vias de reforço (Hudson, 2025). Tecnologias como o *GraphoGame* têm sido adotadas para reforço intensivo de habilidades fonológicas e decodificação, com feedback imediato e progressão adaptativa, beneficiando especialmente alunos que se beneficiam de estímulos estruturados e previsíveis (Jesus *et al.*, 2023)

Outra estratégia importante é a leitura assistida ou leitura em voz alta orientada (*read-aloud*), onde o aluno lê acompanhando uma narração fluente (professor ou *software*). Esse suporte segundo Catiane Silva Santos, pode reduzir a carga cognitiva e permitir que o aluno

direcione esforços à compreensão, sendo especialmente útil para pessoas dentro do aspecto autista que apresentam dificuldades em atenção sustentada ou compreensão de textos mais complexos (Santos, 2014).

Para Carla Oliveira de Carvalho, a utilização de organizadores gráficos, mapas conceituais e esquemas visuais durante ou após a leitura ajuda a externalizar a estrutura do texto e reduz a demanda de memória de trabalho durante a leitura, sendo essenciais para interpretar relações entre ideias e manter a coerência da leitura (Carvalho, 2015).

Adicionalmente, adaptações no material impresso, como uso de fontes maiores, espaçamento aumentado, linha guia visual ou cores suaves de fundo, podem facilitar o foco visual e reduzir o “cansaço visual” durante a leitura (Peixoto; Santos, 2022). Alunos com TEA podem se beneficiar ainda mais dessas adaptações devido a sensibilidades visuais ou dificuldades de atenção, ou seja. Incluir jogos, textos curtos, rimas e aplicações interativas promove maior engajamento, evitando que atividades repetitivas ou mecanizadas levem à frustração (Peixoto; Santos, 2022).

Por fim, Silva e Godoy (2020) indicam que programas de remediação fonológica com avaliação periódica mostram evolução significativa na leitura de pessoas com dislexia e a combinação de instrução fônica sistemática, apoio multissensorial, mediação de leitura e adaptações visuais constitui um conjunto de estratégias recomendadas, promovendo avanços significativos na aprendizagem da leitura e contribuindo para o engajamento e a inclusão escolar.

5.2 Estratégias de Leitura para alunos com Distúrbio de linguagem formal

Para alunos com distúrbio da linguagem formal, estratégias que aproximam o ensino da gramática ao texto (metalinguagem contextualizada), fragmentação textual, mediação metalinguística e uso de representações visuais são caminhos viáveis para fortalecer a interação entre forma e sentido na leitura. Em alunos com TEA, essas estratégias precisam considerar desafios adicionais relacionados à atenção, processamento auditivo, memória de trabalho e interpretação de instruções complexas (Soja, 2023).

Quando o aluno apresenta distúrbio na linguagem formal, ou seja, dificuldades em sintaxe, morfologia e estrutura gramatical, sua leitura pode se comprometer ao lidar com orações complexas, conectivos e relações de subordinação. Para intervir, é útil adotar uma combinação de práticas metalinguísticas explícitas e mediações textuais que permitam ao estudante aplicar a gramática ao texto (Silvino, 2024).

Uma das estratégias centrais é o ensino contextualizado da gramática no texto, no qual o professor destaca, durante a leitura de um trecho, a função de conectivos, orações subordinadas ou concordância, promovendo reflexão e reescrita. Segundo Coelho (2009), a linguagem oral envolve interação entre fonologia, morfologia, semântica, sintaxe e pragmática, sugerindo que analisar a estrutura linguística dentro do texto facilita o trânsito entre forma e sentido para que os alunos com TEA, esse enfoque pode ser reforçado por representações visuais e instruções passo a passo, tornando a abstração gramatical mais concreta.

Outra estratégia é a fragmentação e releitura segmentada, ou “paradas estratégicas”, na qual o texto é dividido em unidades menores (frases, orações), e o mediador solicita ao aluno explicação da estrutura sintática antes de prosseguir, permitindo uma redução da sobrecarga cognitiva e um foco mais local no funcionamento gramatical, incentivando a reescrever orações complexas em versões mais simples e, em seguida, comparar com o original, reconstruindo os vínculos sintáticos (Toledo, 2019).

Para Jéssica Souza Santana Silva, mapas de dependência sintática ou esquemas de oração, visualizando sujeito, predicado, modificadores e conectivos, oferecem representações externas da estrutura textual. Essa visualização auxilia o aluno a seguir o encadeamento de ideias complexas dentro do texto; o uso de cores, ícones ou recursos digitais também pode tornar a interpretação da estrutura ainda mais clara e engajante (Silva, 2025).

A mediação baseada em perguntas metalinguísticas durante a leitura (por exemplo, “essa oração explica o quê? ”, “qual termo modificou esse outro? ”), promove conscientização da estrutura formal, enquanto debates pós-leitura incentivam o aluno a refletir sobre a organização sintática e a coerência discursiva que quando combinadas com instrução visual ou guias de respostas modelo para apoiar a compreensão (Branco, 2024).

Também é recomendável uma progressão gradual de textos, iniciando por textos com sintaxe simples, evoluindo para construções com orações coordenadas e, finalmente, trabalhando com textos que contenham estruturas subordinativas mais complexas e encadeamentos argumentativos. À medida que o aluno ganha segurança, pode-se introduzir reescritas sintáticas e produção de textos que espelhem as estruturas lidas, promovendo autonomia e compreensão mais profunda da linguagem formal, mesmo em alunos com TEA (Maeda *et al.*, 2016).

5.3 Estratégias de Leitura para alunos com Alteração na consciência fonológica

A consciência fonológica é a habilidade de refletir sobre os sons da fala (sílabas, rimas, fonemas), sendo um preditor robusto da capacidade de aprender a ler (Santos; Guaresi, 2024). Em alunos dentro do aspecto autista, há dificuldades na atenção, processamento auditivo ou integração sensorial podem potencializar o impacto da alteração fonológica, tornando a leitura decodificadora especialmente desafiadora. Nessas situações, intervenções estruturadas que fortalecem o componente metalinguístico fonológico antes ou simultaneamente à instrução de leitura são essenciais (Almeida, 2025).

Segundo Silva e Godoy (2020), revisaram estudos que aplicaram métodos fônicos associados à estimulação das funções executivas, com ganhos expressivos em velocidade e precisão de leitura. No caso do TEA, atividades como segmentação, fusão, manipulação fonêmica, rimas e aliteração podem ser adaptadas com instruções visuais, gestos ou suporte tecnológico, tornando a prática mais acessível e compreensível. Por exemplo, exercícios como “dividir a palavra em sons”, “remover um fonema e nomear o que resta” ou “trocar fonemas” podem ser realizados com auxílio de imagens ou recursos digitais interativos (Sória; Chagas Filha, 2020).

Outra estratégia é a articulação entre consciência fonológica e correspondência grafema-fonema que ao mesmo tempo em que o aluno manipula sons, ele os associa às letras, fortalecendo o vínculo. Kottwitz (2020), demonstra que o aprendizado simultâneo de nomes e sons das letras com ênfase em fonologia tem impacto positivo no desempenho do leitor que pode ser reforçado com leitura ecoada dirigida, na qual o mediador pronuncia lentamente a sílaba ou palavra e o aluno repete, refletindo sobre os fonemas emergentes, permitindo que o leitor “ouça” seus próprios fonemas e os correlacione à forma gráfica, favorecendo o aprendizado multisensorial.

Para tornar o processo menos monótono e mais motivador, podem-se usar jogos de fonemas (bingo fonêmico, cartas de rima, dominós sonoros) e aplicativos digitais que oferecem feedback imediato e progressão adaptativa, por meio da natureza visual e interativa dessas ferramentas aumentando o engajamento, permitindo repetição intensa num formato lúdico (Silva; Godoy, 2020).

É fundamental monitorar o progresso por meio de avaliações fonológicas periódicas (por exemplo, tarefas de segmentação e fusão) e ajustar o programa de intervenção conforme os avanços, pois ao fortalecer a consciência fonológica, o aluno com TEA estará melhor preparado para internalizar o princípio alfabético, avançar para a decodificação fluente e

desenvolver compreensão textual, favorecendo a inclusão e a aprendizagem escolar (Albuquerque *et al.*, 2025).

5.4 Estratégias de Leitura para alunos com Distúrbio na linguagem semântica

Para Jerusa Fumagalli de Salles (2005), o distúrbio semântico caracteriza-se por dificuldade no acesso ao léxico, relações de sentido entre palavras e inferências semânticas, pessoas com essa condição podem decodificar o texto mecanicamente, mas apresentam dificuldades para construir sentido, o que exige que as estratégias de leitura priorizem o enriquecimento vocabular contextual e o suporte à inferência semântica, no caso do TEA, essas dificuldades podem ser intensificadas por desafios na compreensão pragmática, atenção conjunta e processamento de informações complexas, tornando o suporte explícito ainda mais necessário (Salles, 2005).

Antes da leitura, é útil realizar um trabalho prévio de vocabulário, identificando palavras-chave, discutindo sentidos possíveis, sinônimos, antônimos e usos em diferentes contextos. Esse ensino explícito prepara o leitor para os significados que encontrará no texto e se necessário a inclusão de suportes visuais, imagens, símbolos ou cartões ilustrativos pode facilitar a compreensão e o engajamento durante essa etapa (Cadime, 2021).

Durante a leitura, o mediador pode interromper e solicitar hipóteses de sentido, estimulando inferências: “o que essa palavra pode significar aqui? ”, “qual relação ela tem com o termo anterior? ”. Mapas conceituais semânticos ou redes de palavras ajudam a externalizar conexões entre termos do texto, conectando palavras principais a atributos, causas e consequências visuais (Grandi, 2024).

Outra estratégia é a releitura dialogada com pausas interpretativas, na qual mediador e aluno discutem juntos sentidos implícitos, metáforas e polissemias. Esse diálogo metalinguístico permite ao aluno construir consciência semântica, verbalizar dúvidas e fortalecer a compreensão de múltiplos significados. Após a leitura, atividades de “reformulação de sentido” como substituir termos por sinônimos ou reescrever frases mantendo o sentido, favorecem flexibilidade semântica e ampliação do repertório lexical (Sousa, 2015).

Também é proveitoso trabalhar com textos ricos em vocabulário variado e discuti-los amplamente em sala, promovendo trocas sobre usos léxicos, sentidos e construção textual, por meio da sistematização dessas práticas, aliada a suportes visuais e instruções claras, permite desenvolver estratégias para inferir significados, monitorar a própria compreensão e construir redes semânticas pessoais que apoiem a leitura autônoma (Grandi, 2024).

5.5 Estratégias de Leitura para alunos com Distúrbio na linguagem pragmática

A pragmática refere-se ao uso da linguagem em contextos comunicativos, incluindo inferências, implicaturas, entonação e intencionalidade. Quando há distúrbio pragmático, o aluno pode não captar ironia, implicações, vozes narrativas ou intenções subjacentes, comprometendo a leitura interpretativa. Essas dificuldades são frequentemente mais pronunciadas, exigindo mediação constante e estratégias estruturadas para promover compreensão inferencial e interpretação textual (Sawasaki, 2018).

Uma estratégia eficaz é a leitura compartilhada com mediação pragmática, na qual o mediador lê junto e interrompe em trechos estratégicos para comentar intenções do autor, tom, interlocução ou ironia, estimulando o aluno a “pensar com o autor” (Luna *et al.*, 2024). Para alunos com TEA, o uso de suporte visual, esquemas ou exemplos concretos ajuda a tornar explícitas inferências e nuances pragmáticas. Questões como “por que o autor disse isso? ”, “o que ficou implícito? ” e “como o leitor deve interpretar essa voz narrativa?” Favorecem a mobilização do raciocínio pragmático e o desenvolvimento da leitura interpretativa (Reis, 2022).

Antes da leitura, promove-se uma “pré-leitura pragmática”, discutindo contexto comunicativo, gênero textual, perfil do autor e objetivo do texto, fornecendo assim pistas pragmáticas que auxiliam o aluno a decodificar escolhas estilísticas e estratégias retóricas (Menezes, 2020). Durante a leitura, “paradas pragmáticas” estimulam o aluno a revisitar partes do texto sob nova perspectiva, questionando suposições, implicaturas e pressuposições, essa pausa ativa o raciocínio pragmático e promove releituras com foco no uso funcional da linguagem.

Outra prática é a reformulação pragmática, na qual o aluno reescreve trechos do texto alterando tom, voz narrativa ou explicitando inferências implícitas. Esse exercício torna visíveis as dimensões pragmáticas que, de outro modo, permaneceriam ocultas, sendo útil combinar essa prática com instruções passo a passo e exemplos visuais, garantindo compreensão e engajamento (Menezes, 2020).

Ao final da leitura, perguntas inferenciais do tipo “o que não foi dito? ”, “qual intenção pode estar por trás desta frase? ” ou “que leitores o autor imagina?” Auxiliam o aluno a desenvolver consciência pragmática. O trabalho com gêneros variados, contextos culturais diversificados e mediação dialogada contínua permite que alunos com TEA internalizem estratégias inferenciais e interpretativas, promovendo avanços em leitura crítica, reflexiva e socialmente contextualizada (Pereira, 2024).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo, é possível afirmar que o ensino da leitura para alunos com TEA representa um campo de desafios e, ao mesmo tempo, de grandes possibilidades dentro da educação inclusiva. Evidenciou-se que o sucesso no processo de ensino e aprendizagem depende, essencialmente, da adoção de estratégias que considerem as especificidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais desses estudantes, promovendo não apenas o domínio técnico da leitura, mas também o prazer e o significado de ler.

Verificou-se que os alunos dentro do espectro autista apresentam padrões diferenciados de processamento de informações, o que influencia diretamente sua forma de compreender textos e construir sentidos. Dentre as principais dificuldades, destacam-se a tendência à leitura literal, a dificuldade em realizar inferências, compreender metáforas, ironias e elementos implícitos do texto, além de desafios no campo da linguagem pragmática e da atenção compartilhada, o que exige do educador um olhar sensível, capaz de adaptar metodologias, recursos e ritmos de ensino de modo a contemplar as particularidades de cada aluno.

As estratégias analisadas nos estudos, como o uso de recursos visuais e tecnológicos, a leitura guiada, a leitura preditiva, a mediação linguística, as atividades fônicas e as abordagens multissensoriais mostraram-se eficazes para favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora, da comunicação e da autonomia, bem como o uso de mapas conceituais, imagens, *softwares* educativos e jogos interativos possibilita ao aluno estabelecer conexões entre texto e contexto, transformando o ato de ler em uma experiência mais concreta e envolvente. Ademais, práticas colaborativas entre professores, terapeutas, fonoaudiólogos e familiares contribuem de forma decisiva para o fortalecimento do processo de aprendizagem, tornando-o mais integrado e funcional.

Constatou-se, também, que o papel do professor é determinante para o avanço da leitura entre alunos com TEA, na qual a sua atuação deve ultrapassar a simples mediação técnica, tornando-se uma ação intencional, afetiva e reflexiva, capaz de identificar barreiras e criar condições de acesso à aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente voltada para a educação inclusiva é um fator imprescindível, pois permite compreender as bases teóricas e metodológicas do ensino da leitura em diferentes contextos de desenvolvimento.

Acrescenta-se que as estratégias de leitura direcionadas a alunos com TEA não devem ser tratadas como adaptações isoladas, mas como parte de uma prática inclusiva, que valoriza a diversidade e reconhece as múltiplas formas de aprender, direcionado ao ensino da leitura, mais do que um exercício cognitivo, sendo uma via de comunicação, socialização e

emancipação intelectual, cabendo à escola assegurar um ambiente de aprendizagem acessível, motivador e acolhedor, em que a leitura seja compreendida como direito e instrumento de inclusão social.

No entanto, a revisão realizada apresenta limitações importantes, como a escassez de estudos longitudinais, a predominância de amostras reduzidas e o foco excessivo em contextos específicos, o que pode restringir a generalização dos resultados. Tais limitações reforçam a necessidade de novos estudos que investiguem a eficácia das estratégias de leitura em sala de aula, considerando diferentes realidades regionais, socioeconômicas e culturais.

Como caminhos para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação de estudos que avaliem intervenções em larga escala, o uso de tecnologias assistivas em variados níveis de ensino, e análises mais profundas sobre o impacto das práticas familiares na aprendizagem da leitura por estudantes autistas. Investigações que considerem o acompanhamento contínuo desses alunos também podem contribuir para intervenções mais consistentes.

Por fim, recomenda-se que professores adotem práticas de ensino flexíveis, estruturadas e baseadas em evidências, integrando recursos visuais, rotinas previsíveis, instrução explícita de vocabulário, mediação constante e atividades que promovam a interação social. Além disso, é fundamental que o planejamento pedagógico seja colaborativo, envolvendo profissionais de diferentes áreas e dialogando com a família, para que o processo de leitura se torne mais significativo, acessível e alinhado às necessidades reais dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Jacira Silva Barros *et al.* **Conciência fonológica no processo de alfabetização na educação infantil.** 2025. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1348>. Acesso em: 10 set. 2025.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMEIDA, Amanda Ramos. **Percepção de professores sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista e perfil de Disfunção de Integração Sensorial.** 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/4dd829ee-ee10-4a61-9e99-c793782f25d9>. Acesso em: 10 set. 2025.
- ALVARENGA, Karoline Modesto. **Teoria da mente, alexitimia e empatia no Transtorno de Conduta e no Transtorno do Espectro Autista.** 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-11042024-161721/en.php>. Acesso em: 10 set. 2025.
- ALVES NETO, José Edvaldo Ferreira. **Compreensão leitora de alunos do terceiro ano do ensino médio da rede estadual.** 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8826>. Acesso em: 14 set. 2025.
- ALVES, Nadir Pereira. **Estudos linguísticos:** habilidades fonológicas para o ensino no processo de alfabetização. 2024. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/handle/123456789/2925>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAGÃO, Alessandra de Lyra. **Avaliação da linguagem nos níveis morfosintático e semântico lexical em crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2025. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/26174>. Acesso em: 17 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **A nova definição de Dislexia.** São Paulo: ABD, 2022. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 17 out. 2025.
- BORGES SATO, Denise Tamae. **Avaliação na Neuropsicopedagogia Clínica.** Digitaliza Conteúdo, 2022.
- BRANCO, Lauren Cardozo. **Mediação de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora na educação infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.** 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/296239>. Acesso em: 15 set. 2025.
- CADIME, Irene. **O desenvolvimento do vocabulário.** ABC, p. 194, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/download/106108819/manual_do_curso_abc.pdf#page=220. Acesso em: 15 set. 2025.

CARVALHO, A. C. **Concepções de leitura na educação infantil: da alfabetização ao letramento.** 2019. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci007.htm>. Acesso em: 24 set. 2025.

CARVALHO, Carla Oliveira de. **Mapas pensantes como recurso cognitivo de intervenção para estudantes do ensino médio.** 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26272>. Acesso em: 12 out. 2025.

COELHO, Sandra Maria Rebelo. **Perturbação específica do desenvolvimento da linguagem: Caracterização neuropsicológica.** 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra (Portugal). Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/b0a579d592889e3332e717091dc98bd0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 17 out. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28880>. Acesso em: 14 set. 2025.

COSTA, Aguida Luiza Dias da. **Transtorno do espectro autista: a linguagem como instrumento de inclusão social e educacional.** 2023. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6198>. Acesso em: 18 set. 2025.

CUNHA, Neide de B.; SANTOS, Acácia Aparecida A. Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 1, p. 37-52, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1938/193875144003/193875144003.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DHHBpyJ8ndvPkzCDgkwcPrB>. Acesso em: 12 set. 2025.

FIORI, Adriana. Modelos teóricos de leitura e sua construção para o ensino/aprendizagem. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 137-166, 2003. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/4499/23562>. Acesso em: 14 set. 2025.

FONTANINI, Ingrid. Teorias sobre a leitura e suas implicações para o processamento de textos lineares e hipertextos. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 2, p. 165-184, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15598>. Acesso em: 10 set. 2025.

FRANÇA, Aurenia Pereira de; SAMPAIO, Mitécia Raquel Rodrigues Castelo Branco. Considerações sobre o desenvolvimento da linguagem em criança autista. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 15, n. 57, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19811179&AN=155292185>. Acesso em: 12 set. 2025.

FRANCESCHINI, Belinda Talarico *et al.* Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 95-118, 2015. Disponível em: <http://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b352a83fe107cbc9757c0.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

FREITAS, Carolina Ramos de. **Aspectos formais da linguagem em crianças com e sem desvio fonológico**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6578?show=full>. Acesso em: 17 out. 2025.

GAHYVA, Dáphine Luciana Costa. **Eficácia da intervenção fonoaudiológica em crianças com distúrbio específico da linguagem**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-14062007-142629/en.php>. Acesso em: 17 out. 2025.

GRAÇA CASSANO, M. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. 2, p. 63-82, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/ZJXzbwWBKXHxYQ44stXqFkk/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Revista Científica Fundação Educacional de Ituverava**, v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989>. Acesso em: 24 set. 2025.

GRANDI, Roges Horacio. **Vidya network**: uma ferramenta educacional baseada em redes semânticas de mapas conceituais. 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/281252>. Acesso em: 15 set. 2025.

HOMERCHER, Bibiana Massem *et al.* Observação materna: primeiros sinais do transtorno do espectro autista maternal. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 540-558, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451866262009/451866262009.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

HUDSON, Diana. **Diferenças específicas de aprendizagem**: Ideias práticas para trabalhar com: Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, TOC, Síndrome de Asperger, Evitação patológica de demanda (EPD), Transtorno de processamento sensorial (TPS), Tiques e Síndrome de Tourette. Editora Vozes, 2025.

HOLANDA, Priscila de Araújo. **Estratégias de leitura com texto multimodal charge junto a alunos com autismo do 9º ano no ensino fundamental**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre – UFAC, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2024.

JESUS, Adriana Santana Barbosa et al. Dislexia e aprendizagem: uma análise das concepções e estratégias de professores acerca do trabalho com estudantes disléxicos. **Apoena**, v. 7, p. 123-152, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unijorge.com.br/apoena/article/view/157>. Acesso em: 14 out. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOTTWITZ, Jéssica Taiara. **A mediação em leitura e a ampliação dos sentidos na experiência da escuta**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2752>. Acesso em: 15 set. 2025.

LACERDA, Keyla Gonçalves de Lima. **A atividade inferencial como estratégia de leitura a partir do ensino da gramática**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8861>. Acesso em: 16 jun. 2025.

LAGES, Rita Cristina Lima; PIO, Lúcia Helena. A leitura, um processo complexo: camadas de interação entre leitor e texto. **Pró-professor**, v. 3, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/proprof/article/view/7578>. Acesso em: 18 set. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Andréa Novaes Ferraz de *et al.* **Recursos linguísticos e paralinguísticos na clínica fonoaudiológica do autismo**. 2007. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/661>. Acesso em: 12 set. 2025.

LIMA, Cláudia Rute Barros Viana Maçarico Bandeira de *et al.* **Perturbação do espectro do autismo: contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem**. 2018. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32770/1/ulfl242735_td.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

LÓPEZ-BOUZAS, Nerea; MORAL-PÉREZ, M. Esther; CASTAÑEDA-FERNÁNDEZ, Jonathan. Improved socio-emotional skills in students with autism spectrum disorder (ASD) following an intervention supported by an augmented gamified environment. **International Journal of Child-Computer Interaction**, v. 42, p. 100683, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868924000527>. Acesso em: 10 set. 2025.

LUNA, Morgana Farias de *et al.* **Efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da compreensão leitora de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32642>. Acesso em: 18 set. 2025.

MAEDA, Débora Bianco Goncalves *et al.* **O Processo sintático de subordinação substantiva nos livros didáticos: uma proposta de ensino produtivo das estruturas**

oracionais. 2016. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/6860>. Acesso em: 15 set. 2025.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Edições Sesc, 2017.

MARCHETTI, Paula Tavares. **Desempenho em consciência fonológica de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante e a terapia fonológica**. Unpublished Master's thesis, Programa de Pós-graduação em distúrbios da comunicação humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/ppgdch/download/Dis.2008/Paula.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli; PERISSINOTO, Jacy. Cognitive and social adaptation in autism spectrum disorder: a prospective cohort study. **São Paulo Medical Journal**, v. 142, p. e2023184, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spmj/a/gvzDvhjNyhhnG764BSnDrQm/>. Acesso em: 10 set. 2025.

MAYO, Jessica *et al.* Age of first words predicts cognitive ability and adaptive skills in children with ASD. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 43, n. 2, p. 253-264, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-012-1558-0>. Acesso em: 12 set. 2025.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA MORAIS, Maria. Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor. **Uniletras**, v. 24, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/239>. Acesso em: 24 set. 2025.

MENEZES, Carla Alessandra Paula da Silva. **Leitura compartilhada e desenvolvimento do leitor crítico no 5º ano do ensino fundamental por meio do gênero discursivo conto**. 2020. Disponível em: <http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2812>. Acesso em: 18 set. 2025.

MOTA, Carol. **Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar**. Curitiba: Appris, 2021.

MOURA, Antonia Wanessa Fernandes. **As dificuldades na leitura e interpretação de texto em sala de aula**. 2024. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1768>. Acesso em: 14 set. 2025.

NARUKAWA, Cristina Miyuki. **Estudo de vocabulário controlado na indexação automática: aplicação no processo de indexação do Sistema de Indización Semiautomática (SISA)**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/50158956-681b-4ba5-a018-c6145dd1bc01>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NASCIMENTO, Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do *et al.* **Efeitos de um programa de formação docente sobre funções executivas em crianças com transtorno do espectro autista**. 2023. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/20413>. Acesso em: 10 set. 2025.

NASCIMENTO, Syleide Almeida Pires **Desenvolvimento da Proficiência Leitora: Estratégias Cognitivas e Metacognitivas com foco na Pré-Leitura**. 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/22692>. Acesso em: 14 set. 2025.

OLIVEIRA BRUM, Cristina de Fátima *et al.* O desenvolvimento da linguagem e o autismo: uma análise bibliométrica na base da Scopus. **Revista Philologus**, v. 25, n. 75 Supl., p. 2044-2053, 2019. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/668>. Acesso em: 12 set. 2025.

OLIVEIRA QUIRONO, Chayene Andressa; FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. Estratégias de leitura e suas contribuições para a formação do leitor nos anos iniciais. **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n. 46, p. 183-202, 2020. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/68>. Acesso em: 14 set. 2025.

OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda. **O corpo fala antes que emergjam as palavras**: estudo longitudinal do processo de aquisição da linguagem de uma criança com TEA. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11082023-192204/en.php>. Acesso em: 12 set. 2025.

PAZ, Rayani dos Santos Mai. **Ações colaborativas entre família e escola**: aspectos determinantes para o desempenho acadêmico dos estudantes públicos da educação especial inclusiva. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6003>. Acesso em: 10 set. 2025.

PEIXOTO, Francisca Hênia; SANTOS, Francesca Danielle Gurgel. O Meu Olhar como Disléxica Frente à Construção do Conhecimento no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EAD da UECE. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, p. e1765-e1765, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1765>. Acesso em: 17 out. 2025.

PEREIRA, Denise. **Ensino de Leitura e Produção Textual**: Práticas Pedagógicas Inovadoras. AYA Editora, 2024.

PEREIRA, Vera Wannmacher; BARETTA, Danielle. **Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental**. Signo, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14829/2/Compreensao_literal_e_inferencial_em_alunos_do_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em: 7 set. 2025.

PERES, Sália Kauara Souza Ataídes *et al.* Aprendizagem da criança com dislexia: possibilidades e estratégias de intervenção. **Observatório de la economía latinoamericana**, v. 22, n. 11, p. e7942-e7942, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7942>. Acesso em: 17 out. 2025.

PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 21, n. 4 Supl 1, p. S54-S60, 2011. Disponível em: https://ftp.medicina.ufmg.br/ped/Arquivos/2013/disturbiofalaeimagem8periodo_21_08_2013.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

QUEIROZ, Lara Rodrigues. **Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22981>. Acesso em: 18 set. 2025.

REIS, Andreia Cintia Dourado Portela *et al.* **O processo de leitura por educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): situação de ensino e aprendizagem**. 2022. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1451>

ROBERTO, Dohane Julliana *et al.* **Reflexão crítica sobre o ensino da leitura na educação básica: habilidades e estratégias na formação do leitor**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/264095>. Acesso em: 11 jun. 2025.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 17 out. 2025.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAAD, Andressa Gouveia de Faria; GOLDFELD, Marcia. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, p. 255-260, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/CmhrXgFpL3rgjrPcBzx3Z5N/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

SALES, Fabíola Valério de. **Tecendo significados: compreensão das expressões idiomáticas em indivíduos com transtorno do espectro do autismo (TEA) e síndrome de asperger**. 2024. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/23549>. Acesso em: 18 set. 2025.

SALLES, Jerusa Fumagalli de. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4197>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTANA, Patrícia Aparecida Neves *et al.* **Galáxia do Futuro: Um contexto lúdico-narrativo para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas por Role-Playing Game (RPG)**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77383>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SANTOS, Catiane Silva. Intervenção em casos de dislexia: uma revisão de literatura. **Lingu@ Nostr@**, v. 2, n. 1, p. 113-123, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/lnostr/article/view/15424>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, Elionara Rodrigues dos *et al.* **O transtorno do espectro autista (TEA) e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar**. 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/15235>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, Luise Rebouças Leite Leal; GUARESI, Ronei. Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 18, n. 53, p. 258-275, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/download/4361/1161>. Acesso em: 15 set. 2025.

SAWASAKI, Lidiane Yumi. **Identificação pragmática da linguagem e comunicação social: estudo comparativo entre crianças com transtornos de comunicação**. Bauru (SP): Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/102212166/LidianeYumiSawasaki_Rev.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

SEGATTI, Luma. **Desenvolvimento da linguagem e audição em prematuros na primeira infância**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17115>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Carlos Alberto. Leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Olinda/PE. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 9, n. 1, p. 57-74, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4395909>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Grazielle Franciosi da; GODOY, Dalva Maria Alves. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020. Disponível em: disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932020000100302&script=sci_arttext. Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, Érica Layanne Rocha da. **Leitura e produção textual no 6º ano do ensino fundamental: limites e perspectivas na construção de metodologias para otimizar o processo ensino-aprendizagem**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/3828>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Jessica Souza Santana. **Estratégias linguísticas para o desenvolvimento da consciência sintática dos períodos complexos adverbiais em narrativas**. 2025. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/22626>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, Lucas Oliveira; SILVA AYMAY, Fabiana. Letramento crítico: uma revisão de conceitos e concepções. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, v. 2, n. 8, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/136>. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, Marivania Tomaz. O ato de ler e sua importância nas relações humanas. **Traduzir-se**, v. 7, n. 9, 2023. Disponível em: <http://site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/view/112>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Patricia Botelho da. **Teste de nomeação automática rápida: evidências de validade para amostra de crianças brasileiras**. 2015. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22686>. Acesso em: 17 out. 2025.

SILVINO, Ângela Salgueiro. **Avaliação da compreensão de estruturas sintáticas complexas: Desenvolvimento típico e atípico**. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta (Portugal). Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/a2ae7016b292c6893efac4169e7eee06/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOJA, Valéria Bittencourt. **O ensino da leitura em português para alunos e alunas com transtorno do espectro autista: uma revisão bibliográfica.** 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/268247>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SOLÉ, Inge. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÓRIA, Dinúcia Andréa Araújo Dias; CHAGAS FILHA, Rivanda Maria Costa. **A consciência fonológica na intervenção psicopedagógica em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** 2020. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/bitstreams/dcdb863e-d5f8-4f88-8ef6-0aeabe32ef80/download>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SOUSA, Lucilene Bender de. **A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica.** 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7740/1/000476674-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de *et al.* **A imagem mental e a construção do conhecimento: um estudo piagetiano sobre a cognição de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista** [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09112021-153437/en.php>. Acesso em: 18 set. 2025.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, Mariana Terra; AZEVEDO, Aline Fay. **Teorias neurocognitivas de aprendizagem da leitura e métodos de alfabetização.** Letrônica, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/27421/2/Teorias_Neurocognitivas_de_Aprendizagem_da_Leitura_e_Mtodos_de_Alfabetizacao.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

TOLEDO, Mayra Almeida *et al.* **Pedagogia de projetos: processos formativos na parceria entre a educação formal e não-formal.** 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1265>. Acesso em: 18 out. 2025.

VIEIRA, Emily Caroline Costa. **Caracterização clínica e sociodemográfica de crianças com Transtorno do Espectro Autista: relações entre sintomatologia e níveis de suporte.** 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25862>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.