

## DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA EM ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Maria Ida Viana de Souza Esteves<sup>1</sup>  
José Roberto Silva Guimarães<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo investiga a relação entre fluência e compreensão leitora em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco em práticas pedagógicas que promovam um letramento inclusivo. Fundamenta-se em autores que ressaltam a importância de estratégias adaptadas e da fluência como indicador da compreensão textual. A pesquisa adota abordagem qualitativa e quantitativa, incluindo análise documental (prontuário e Plano Educacional Individualizado), normativos da educação inclusiva, observações em sala, leitura oral e questionários com professores de Língua Portuguesa e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados foram analisados à luz das teorias mencionadas. Conclui-se que a fluência leitora, aliada a práticas pedagógicas integradoras, é essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com TEA, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

**Palavras-chave:** Fluência leitora. Letramento. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação inclusiva.

## DESARROLLO DE LA FLUIDEZ LECTORA EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

**RESUMEN:** Este estudio investiga la relación entre la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), centrándose en prácticas pedagógicas que promueven la alfabetización inclusiva. Se basa en autores quienes enfatizan la importancia de las estrategias adaptadas y la fluidez como indicador de comprensión textual. La investigación adopta un enfoque cualitativo y cuantitativo, que incluye análisis documental (historiales médicos y Plan Educativo Individualizado), normativas de educación inclusiva, observaciones de clase, lectura oral y cuestionarios con docentes de Lengua Portuguesa y Servicios Educativos Especializados (SEA). Los datos se analizaron a la luz de las teorías mencionadas. Se concluye que la fluidez lectora, combinada con prácticas pedagógicas integradoras, es esencial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con TEA, contribuyendo a un entorno educativo más inclusivo y equitativo.

**Palabras clave:** Fluidez lectora. Lectoescritura. Trastorno del Espectro Autista (TEA). Educación inclusiva.

### Introdução

Apresentamos neste estudo a necessidade de desenvolver a estimulação da leitura com intuito de aprimorar a fluência leitora nos estudantes com transtorno do espectro autista como

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa/Língua Espanhola, DEA/UAB/UNEMAT. E-mail: [maria.ida@unemat.br](mailto:maria.ida@unemat.br)

<sup>2</sup> Prof. Doutor em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres/MT, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5226-8215>. E-mail: [jose.guimaraes@unemat.br](mailto:jose.guimaraes@unemat.br)

um dos requisitos fundamentais para a compreensão de textos, assim como para o desenvolvimento integral do aluno no seu processo acadêmico.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) de acordo com a Organização Mundial da Saúde é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, uma condição que afeta a comunicação e o desenvolvimento social, manifestando-se de maneiras diversas em cada indivíduo.

O letramento, entendido como a capacidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva, é um aspecto essencial para a inclusão e o desenvolvimento pessoal de pessoas com TEA. A fluência leitora, que envolve a leitura precisa e expressiva, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois está diretamente relacionada à compreensão de textos e à capacidade de interagir com o mundo ao redor. Entender a relação entre o letramento de pessoas autistas e a fluência leitora é crucial para identificar estratégias pedagógicas eficazes que possam atender às necessidades específicas desses indivíduos, promovendo seu engajamento e sucesso acadêmico.

A relevância desse trabalho se estende além do âmbito educacional, pois a promoção do letramento em pessoas com TEA contribui para sua autonomia e inclusão social. Em uma sociedade cada vez mais dependente da comunicação escrita, garantir que indivíduos autistas tenham acesso às habilidades de leitura e escrita adequadas é fundamental para sua participação ativa em diversos contextos. Além disso, ao compreender as particularidades do letramento e da fluência leitora entre pessoas com TEA, educadores e profissionais da saúde podem desenvolver intervenções mais efetivas, que respeitem as singularidades de cada aluno e potencializem suas capacidades.

Assim, o estudo investigou a relação entre a fluência leitora, a compreensão de leitura e o letramento em estudantes com TEA, visando não apenas contribuir para o conhecimento acadêmico, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Ao valorizar e apoiar as habilidades de leitura e escrita de pessoas autistas, estaremos promovendo não apenas seu desenvolvimento individual, mas também a diversidade e a empatia nas relações sociais, fundamentais para a convivência harmoniosa em comunidade.

Desse modo, a fluência não é apenas uma habilidade técnica, mas um elemento central para a compreensão e a interação com o mundo que nos cerca, sendo essencial para a formação de indivíduos críticos e participativos.

No decorrer da história, houve no Brasil, algumas iniciativas governamentais de ampliação do atendimento das crianças e adolescentes com deficiência no sistema de ensino público. Esse atendimento foi se efetuando ao longo da década de noventa. Atualmente,

podemos perceber que temos um número considerável de crianças com deficiências, sendo atendida na educação básica na rede pública de ensino é o que aponta os dados do Censo Escolar 2024.

O censo revela que na modalidade da Educação Especial que contempla estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação os números de alunos matriculados entre 2023 e 2024, cresceram 17,2% — de 1,8 milhões para 2,1 milhões. Na série histórica trazida pelo Censo Escolar, o número de estudantes matriculados na educação especial aumentou 58,7%, em relação a 2020.

Se considerarmos as matrículas, na educação básica, de estudantes com TEA, houve um aumento de 44,4%, entre 2023 e 2024, o número saltou de 636.202 para 918.877, nesse período. Ainda com relação à inclusão somente da faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de alunos incluídos nas classes comuns aumentou de 93,2%, em 2020, para 95,7%, em 2024. O ensino médio se destaca como a etapa da educação com a maior proporção de alunos incluídos em classes comuns.

A inclusão dos alunos autistas no Brasil é um tema de grande relevância e reflete a evolução dos direitos da pessoa com deficiência num contexto social e jurídico que busca promover a igualdade e a diversidade. Normativos importantes, como a Carta Magna de 1988, foi um marco fundamental, ao assegurar igualdade de condições a todos os brasileiros e garantir o direito à educação como um direito social, independentemente de suas condições, é o que prescrevem os artigos 5º, 6º, 205 e 206, abaixo a seguir documentados:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...)

Art.6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] (Brasil, 1988).

Essa base legal estabeleceu um compromisso com a inclusão, que se desdobrou em diversas políticas públicas e legislações específicas ao longo dos anos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidou a Educação Especial como parte

integrante da educação brasileira, promovendo a inclusão e o atendimento especializado, prescrito no artigo 58, 59 e respectivos parágrafos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, reforçou esse compromisso, orientando a formação de professores e a implementação de práticas inclusivas nas escolas. Um avanço significativo foi em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua execução, o primeiro e segundo parágrafos do artigo 1º e respectivos incisos prescreve que:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Outro passo importante ocorreu com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com transtorno do espectro autista. Essa lei garante acesso à educação, saúde, trabalho e outros serviços, reconhecendo o autismo como uma deficiência e promovendo a inclusão social, é o que dispõe o segundo e oitavo artigo da referida lei:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Neste contexto, a expansão desse atendimento é de extrema importância, porém, é dever do Estado, de acordo com os normativos jurídicos, garantir não só o atendimento, mas também a qualidade do ensino para esse público. Essa qualidade se manifesta na garantia da apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, para que eles possam, de fato, exercer sua cidadania.

Na busca por um ensino de qualidade, a hipótese deste estudo é que existe uma relação positiva e significativa entre a fluência leitora e o letramento de pessoas com TEA. A fluência leitora, caracterizada pela capacidade de ler de forma precisa, expressiva e com adequada velocidade, é um fator determinante para o desenvolvimento do letramento, que abrange não apenas a habilidade de decodificar palavras, mas também a compreensão crítica de textos. Assim, à medida que a fluência leitora se aprimora, os alunos autistas tendem a apresentar um maior domínio das habilidades de leitura e escrita, facilitando sua capacidade de interpretar, analisar e interagir com diferentes tipos de textos. Por outro lado, essa relação pode contribuir para um aumento da motivação e do engajamento dos alunos nas atividades escolares, promovendo um ciclo positivo de aprendizado.

Nesse sentido, a hipótese sugere que a promoção da fluência leitora é essencial para o fortalecimento do letramento em pessoas com TEA, evidenciando a importância de intervenções pedagógicas que integrem essas duas dimensões no processo educativo.

O TEA é uma condição que afeta a comunicação e a interação social, apresentando desafios significativos na aprendizagem, especialmente em habilidades de leitura. Pesquisas como a de Soares (2004) e Meggiato (2021) pontuam que ler é compreender, e estudantes que apresentam uma leitura silabada, enfrentam dificuldades na compreensão de texto.

De acordo com a pesquisa do National Reading Panel (2000), a fluência é um dos pilares da leitura eficaz, pois "ajuda os alunos a se concentrarem na compreensão do texto, em vez de

se perderem na decodificação das palavras". Em um mundo cada vez mais digital, onde a informação é abundante, desenvolver a fluência em leitura é crucial para que os adolescentes consigam interpretar e avaliar criticamente o que leem.

Nesse sentido, o desenvolvimento da fluência leitora é um componente essencial no processo de aprendizagem, especialmente para adolescentes com TEA. A compreensão e o desenvolvimento dessa habilidade são fundamentais não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a inclusão social e o desenvolvimento emocional desses indivíduos. Este estudo investigou estratégias que possam ser implementadas para promover a fluência leitora em adolescentes com TEA, considerando suas especificidades cognitivas e emocionais.

## 1. Referencial teórico

O estudo sobre fluência leitora e letramento, especialmente no contexto de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, é embasada em diversos autores e teorias que discutem a importância da leitura fluente e sua relação com a compreensão e o letramento.

Estudos indicam que a fluência de leitura está intimamente ligada à compreensão textual. Martins e Capellini (2020, p. 500) afirmam que "a fluência de leitura oral é um preditor significativo da compreensão de leitura", ressaltando a importância de desenvolver essa habilidade desde os primeiros anos escolares. Para adolescentes com TEA, que frequentemente enfrentam dificuldades na comunicação e na interação social, aprimorar a fluência leitora pode ser uma porta de entrada para melhorar sua capacidade de compreensão e, consequentemente, sua participação em contextos sociais e educacionais.

Por outro lado, Nunes e Walter (2020) apontam que os processos de leitura em educandos com autismo são afetados por características específicas do transtorno, como a dificuldade em processar informações verbais e a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas. Esses aspectos tornam ainda mais urgente a necessidade de um olhar atento e especializado sobre o desenvolvimento da fluência leitora nesse grupo.

Capovilla e Capovilla (2004) fornece-nos informações sobre o processamento cognitivo em crianças com dificuldades de leitura, sugerindo que intervenções específicas podem facilitar a aquisição de habilidades de leitura. A fluência, conforme evidenciado por Puliezi e Maluf (2014), não é apenas uma questão de velocidade, mas também de precisão e expressão, fatores que são cruciais para a compreensão do texto. Assim, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos adolescentes com TEA, promovendo um ambiente que favoreça o engajamento e a motivação para a leitura.

Para se obter uma leitura consistente Ribeiro *et al.* (2021) destacam também a relação entre o reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com TEA, evidenciando que intervenções focadas na fluência podem levar a melhores resultados em termos de compreensão. Portanto, a implementação de métodos que favoreçam a prática da leitura, como leitura em voz alta, leitura em grupo, uso de tecnologias assistivas e atividades lúdicas, pode ser extremamente benéfica.

Dessa forma, a fluência leitora deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo. Kawano *et al.* (2020) enfatizam que a identificação de tipos de erros na leitura pode fornecer informações valiosas para a elaboração de intervenções mais eficazes. Com isso, o estudo em questão buscou investigar e desenvolver estratégias que não apenas melhorem a fluência leitora, mas que também considerem as necessidades emocionais e sociais dos adolescentes com TEA, contribuindo para sua inclusão e desenvolvimento integral.

Portanto, ao integrar os conceitos apresentados por Santos e os achados de Cunha, Silva e Capellini (2012) à discussão sobre a fluência leitora e letramento em estudantes com TEA, busca não apenas compreender os desafios enfrentados por esses alunos, mas também propor práticas pedagógicas que possam efetivamente promover a fluência e, consequentemente, a compreensão leitora. Essa abordagem é essencial para garantir que os estudantes com TEA tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e social que seus pares, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Magda Soares (2004) complementa essa discussão ao abordar a relação entre alfabetização e letramento, destacando a importância de práticas pedagógicas que integrem esses conceitos para o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, Silva (2011) propõe estratégias pedagógicas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com TEA, enfatizando a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas.

Em suma, o desenvolvimento da fluência leitora em adolescentes com Transtorno do Espectro Autista é uma questão de relevância acadêmica, social e emocional. O estudo buscou não apenas compreender as dificuldades enfrentadas por esse grupo, mas também desenvolver práticas que possam promover sua autonomia e inclusão, alinhando-se às diretrizes de educação inclusiva e ao direito à educação de qualidade para todos.

Estes referenciais teóricos oferecem uma base sólida para compreender a inter-relação entre fluência leitora e letramento, destacando a importância de desenvolver essas habilidades em estudantes com TEA. A integração das ideias desses autores permite uma análise abrangente das necessidades educativas desse grupo, fundamentando a proposta de práticas pedagógicas que promovam um letramento significativo e inclusivo.

## 2. Procedimentos metodológicos e coleta de dados

A metodologia proposta visa proporcionar uma compreensão aprofundada da relação entre fluência leitora, a compreensão de leitura e letramento em estudantes com TEA, considerando suas especificidades e desafios. A combinação de abordagens qualitativas e quantitativas permite uma análise abrangente, contribuindo para a formulação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A seleção dos estudantes diagnosticados com TEA, se deu com idades entre 14 e 17 frequentando o segundo ciclo do Ensino fundamental 8º ano e do segundo ano do Ensino Médio.

De acordo com Severino (2013), a coleta de dados é fundamental para responder às inquietações propostas pelo pesquisador. Os recursos utilizados neste estudo foram a observação em sala de aula, com o intuito de registrar como os alunos interagem com os textos e quais estratégias são empregadas para promover a fluência leitora. Além disso, foram aplicados questionários semiestruturados aos professores de língua portuguesa e os de apoio educacional especializado (AEE), visando compreender as práticas pedagógicas utilizadas e as percepções sobre a fluência leitora e o letramento dos alunos com TEA. Também foram realizadas leituras da documentação acadêmica dos alunos e do Plano Educacional Individualizado (PEI), além de análises dos materiais didáticos usados pelos professores e alunos nas aulas, analisou-se ainda os normativos jurídicos pertinente a educação inclusiva.

Por fim, foram desenvolvidas atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos aplicadas aos alunos participantes. Incluímos ainda a gravação de pequenos vídeos, sempre que os alunos aceitavam, para assistirmos juntos e refletirmos a respeito do conteúdo da gravação, além de discutir o que poderia ser melhorado, na leitura, para facilitar o entendimento do que liam. Os dados foram analisados de modo qualitativo e quantitativo, buscando identificar elementos relevantes para compor o quadro preciso de intervenção.

A análise qualitativa se constituiu por meio das entrevistas e as observações foram transcritas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias e temas relevantes relacionados à fluência e letramento. A análise quantitativa se estabeleceu através dos resultados dos testes de fluência leitora que foram analisados de modo descritivo para identificar o desempenho dos alunos. Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial, garantindo a privacidade dos participantes.

A observação ocorreu entre os dias 20 de outubro e 6 de dezembro de 2024, em sala de aula (abrangendo todas as disciplinas do currículo), em atendimentos realizados pela professora de Apoio Educacional Especializado na sala multifuncional, bem como em observações no

pátio durante os intervalos para o lanche, festas e apresentações. A observação ocorreu três vezes por semana.

## 2.1. Caracterização da escola

A escola onde o estudo foi realizado está situada em um bairro carente de uma das cidades do interior do Mato Grosso e integra o programa de Escolas Cívico-Militares da rede estadual. As atividades ocorrem em um prédio da escola Técnica Estadual, que conta com doze salas de aula, secretaria, biblioteca, sala de direção, sala de coordenadores, sala dos professores, cozinha, quadra coberta com arquibancadas, refeitório com capacidade para oitenta alunos, laboratório de informática e anfiteatro. Todas as salas são equipadas com televisão, internet, quadro branco, ar-condicionado e câmeras de segurança. O bairro possui infraestrutura adequada, com rede elétrica, água encanada e ruas asfaltadas.

Essa escola possui uma hierarquia de normas de conduta que os alunos devem seguir. Em caso de infrações, pontos são descontados e subtraídos da nota final, que é a soma das notas obtidas nas avaliações dos professores (com limite de nove pontos) e da avaliação do corpo acadêmico, que inclui a nota aferida pelos policiais que desempenham funções semelhantes às de bedéis (inspetor de alunos). A soma não pode ultrapassar dez pontos.

## 2.2. Caracterização dos sujeitos participantes

Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos denominações alfanuméricas. O Aluno A1, de 17 anos, está matriculado no 2º ano do Ensino Médio, no período matutino de 2024. De acordo com o documento do seu prontuário e informações do Plano Educacional Individualizado (PEI), A1 foi diagnosticado com TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Segundo relatos da professora do Apoio Educacional Especializado (AEE), ele possui autonomia em sua higiene pessoal. No PEI, foi recomendado a solicitação de um professor de apoio especializado para acompanhá-lo em todas as aulas, devido à falta de foco, iniciativa e persistência nas atividades propostas. O acompanhamento começou apenas na metade de agosto.

O Aluno A2, de 14 anos, matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental, no período matutino de 2024, também apresenta desafios significativos. Ele foi diagnosticado com TEA infantil e demonstra dificuldades importantes de concentração e atenção, além de comportamentos infantilizados, distraindo-se facilmente com objetos ao seu redor. Essa falta de atenção muitas vezes impede seu desenvolvimento nas atividades acadêmicas, necessitando

de auxílio total dos professores. No seu Plano de Ensino Individual, elaborado por todos os educadores da escola, foi recomendada a presença de um professor de apoio especializado, o que também ocorreu apenas na metade de agosto.

### **2.3. Materiais didáticos e estratégias desenvolvidas pelos professores durante as aulas**

O material didático utilizado por professores e alunos é fornecido pelo Governo do Estado e consiste em apostilas físicas e na plataforma on-line Pllural, na qual as atividades do currículo são realizadas. Durante as aulas, a maioria dos professores apresenta a apostila online na televisão, para leitura e explicação dos conteúdos. Além disso, solicitam trabalhos em grupo, com apresentação dos temas pesquisados para a classe, e utilizam recursos de tecnologias ativas, como vídeos, slides, computadores e Chromebooks.

### **3. Análise dos dados coletados**

Durante as observações, constatou-se que A1 possui independência para locomover-se pela escola e mantém um bom relacionamento com os colegas, participando das conversas e brincadeiras nos intervalos. No entanto, na sala de aula regular, ele enfrenta dificuldades para acompanhar o conteúdo ministrado, especialmente em matemática, onde não domina as quatro operações e o valor posicional dos algarismos. Embora receba apoio de uma professora especializada, que adapta o material para facilitar sua compreensão, A1 ainda apresenta dificuldades para realizar atividades sozinho. Sua leitura é lenta e silabada, o que compromete sua capacidade de entender as propostas de trabalho solicitadas. Essa falta de fluência também gera insegurança, tornando-o relutante em ler em voz alta na sala de aula, o que impacta negativamente seu desempenho nas demais disciplinas.

A1 participa de trabalhos em grupo, mas sua contribuição é mínima; frequentemente, ele se distrai com assuntos triviais e não se manifesta durante as apresentações. Sua falta de engajamento em atividades individuais, além de sua dificuldade em entregar tarefas, evidenciam a necessidade de suporte mais estruturado. Apesar das dificuldades, ele se mostra respeitoso com colegas e professores.

Por outro lado, A2 também possui autonomia em sua higiene pessoal, mas sua sociabilidade é limitada, conversando apenas com um amigo. Ele foi acompanhado por uma professora de apoio especializado que adaptava o conteúdo às suas necessidades, e embora

consiga realizar as quatro operações em matemática, precisa de assistência constante para trabalhar com conceitos mais avançados, como álgebra.

Em Língua Portuguesa, A2 enfrenta dificuldades devido à falta de fluência na leitura, o que compromete sua compreensão dos textos. Dessa forma, tanto A1 quanto A2 demonstram a necessidade de um apoio educacional contínuo e adaptado, voltado para a ampliação da alfabetização, especialmente no que diz respeito à leitura fluente.

Nessa seara, a literatura pesquisada, indica que, segundo Silva (2011) e Ribeiro *et al.* (2021), a fluência na leitura é crucial para a aprendizagem de crianças com TEA. Silva (2011) enfatiza que "a fluência na leitura é um dos pilares que sustentam a compreensão de texto" (p. 45). Da mesma forma, Ribeiro *et al.* (2021) afirmam que "o reconhecimento de palavras e a fluência leitora são determinantes para a compreensão" (p. 12). Assim, é fundamental que alunos como A1 e A2 recebam apoio educacional contínuo e adaptado, visando aprimorar a fluência leitora e, consequentemente, sua capacidade de aprendizado.

Nas atividades desenvolvidas pela pesquisadora, foi incluída uma conversa com os alunos para explicar como o trabalho nas reuniões da sala multifuncional seria organizado. Durante essa conversa, foram esclarecidos o encadeamento das atividades e a importância da participação de cada um, para que o trabalho fosse mais proveitoso.

Inicialmente, fizemos uma visita à biblioteca com o objetivo de permitir que os alunos escolhessem um livro de seu interesse para compartilharmos a leitura em grupo. No entanto, essa primeira tentativa não foi proveitosa: os alunos apenas folhearam alguns livros e não demonstraram interesse em nenhum deles.

No segundo encontro, trouxemos três livros: um que contava a história de um negro africano, em virtude da Semana da Consciência Negra; outro sobre os indígenas; e um terceiro com fábulas. Em grupo, eles decidiram que iriam ler uma fábula, escolhendo “O Leão e o Ratinho”.

A pesquisadora fez uma leitura em voz alta, pedindo que os alunos acompanhasssem com os olhos em seus livros. Depois, solicitou que cada um lesse uma parte do texto. Durante essa atividade, observou que a leitura de A1 foi muito lenta e silabada, com falta de entonação nas falas dos personagens e sem considerar a pontuação. Essa dificuldade pode ter contribuído para a falta de entendimento da história. Quando discutimos a compreensão oral dos eventos, A1 não conseguiu retomar a narrativa na sequência correta.

Nesse sentido, a falta de fluência, o reconhecimento da palavra, a entonação e a marcação adequada da pontuação, dificultaram o entendimento da história como um todo, fato

esse que apareceu também nos desenhos e reescrita da história. Esse acontecimento é revelado em pesquisas como a de Kawano, Kida, Carvalho e Ávila (2011), constataram

haver relação entre fluência de leitura, decodificação e compreensão, de forma que o processamento lento da palavra interfere na automaticidade da leitura e, consequentemente, na compreensão. Ou seja, a leitura lentificada das palavras consome a memória de trabalho e, portanto, impede que o escolar se dedique à compreensão do texto. Portanto, o leitor que possui fluência tem maior probabilidade de obter melhor desempenho na compreensão do texto. (Apud Cunha *et al.*, 2012, p. 800).

Dentro dessa dinâmica, foi realizado um reajuste nas atividades programadas, com maior ênfase na leitura e no reconto oral das atividades desenvolvidas. Gravações em vídeo foram feitas com o celular, quando os alunos consentiam, para que assistíssemos juntos e refletíssemos sobre o conteúdo e sobre o que precisava ser melhorado para a compreensão do que estava sendo lido.

O aluno A2 leu com mais velocidade, mas não respeitou a pontuação nem a entonação nas falas dos personagens. A pesquisadora leu novamente, chamando a atenção dos alunos para esses aspectos. Em seguida, o aluno fez uma nova leitura, que apresentou grande diferença em relação à anterior, incluindo alguns sinais de pontuação e entonação. Isso facilitou o reconto oral da história, assim como a representação da narrativa por meio de desenhos.

Nesse sentido, a literatura analisada sobre a leitura repetida indica que esse recurso didático proporciona melhorias significativas na fluência da leitura e na compreensão do conteúdo, conforme evidenciam Lee e Yoon (2017), *apud* Fernandes (2021)

A meta-análise concluiu que os efeitos positivos da leitura repetida na fluência na leitura oral se observam com crianças com dificuldades de leitura, especialmente no ensino básico. Concluiu ainda que a combinação da leitura repetida com a apresentação prévia da leitura em voz alta do texto foi ainda mais eficaz para estudantes com dificuldades de leitura (Lee e Yoon, 2017, *apud* Fernandes, 2021, p. 360).

Observou-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo das atividades estão relacionadas à falta de leitura e à compreensão do que foi lido, fato que responde a hipótese levantada por este estudo. A leitura sem fluência compromete o entendimento do texto, uma vez que os alunos direcionam seu esforço à decodificação das palavras, sem, com isso, absorver a compreensão do conteúdo ali contido. Sandra Puliezi e Maria Regina Maluf, em sua pesquisa, demonstram que:

Para que o leitor seja considerado fluente, necessariamente ele deve desenvolver adequadamente as três dimensões da fluência de leitura, que são:

acurácia em decodificar palavras, processamento automático (velocidade) e prosódia durante a leitura. Ou seja, um leitor fluente terá a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva. (Puliezi e Maluf, 2014, p. 469).

Seguindo ainda o mesmo raciocínio da leitura repetida, Pulieze e Maluf descrevem outras estratégias para desenvolver a prosódia, um dos elementos da fluência leitora tomando como base os autores como Hudson e Cols. (2005), exporemos algumas delas:

- Promover um modelo de leitura oral fluente através de um professor que leia em voz alta e com repetidas intervenções de leitura;
- Fornecer instrução direta e devolutivas para ensinar a decodificação de palavras desconhecidas, ensinar expressões corretas e fraseamento adequado, o movimento de varredura dos olhos e outras estratégias que leitores fluentes usam;
- Fornecer apoio oral e modelos para os leitores usando leitura assistida, leitura de poemas, leitura emparelhada, fitas de áudio e programas de computador;
- Proporcionar aos alunos uma abundância de materiais apropriados ao seu nível de leitura para que eles leiam de forma independente;
- Oferecer muitas oportunidades para a prática de leituras repetidas de textos progressivamente mais difíceis;
- Estimular o desenvolvimento da prosódia através de pistas dos limites das expressões ou frases (Hudson e Cols, 2005, p. 708, *Apud* Puliezi e Maluf, 2014, p. 472).

Na observação e uso dos instrumentos didáticos descritos na metodologia, observou-se que às aulas preparadas e a dinâmica didática é aplicada a todos os alunos, tanto os típicos quanto os atípicos. Contudo, os alunos com TEA muitas vezes não acompanhavam os conteúdos das apostilas, o que resultava em sua falta de participação e envolvimento em sala de aula. O professor normalmente prepara as aulas voltadas para alunos alfabetizados e que dominam a tecnologia da leitura e da escrita. O trabalho desenvolvido amplia as oportunidades de letramento, identificando diversos tipos de textos e promovendo uma leitura mais acurada para a interpretação e escrita.

Segundo Soares (2004), o letramento é entendido como um "processo social e histórico de apropriação da leitura e da escrita", enfatizando que essa habilidade vai além da simples decodificação de palavras para incluir a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Estar letrado implica "compreender e interpretar informações de maneira significativa, dialogando com o mundo ao seu redor" (SOARES, 2004, p. 10).

Nas observações em sala de aula, não foi notado nenhum trabalho diferenciado voltado para a ampliação da alfabetização. Alguns professores, como os de Geografia, História e Sociologia, selecionavam atividades da apostila, reduzindo o número de páginas que o aluno A1 precisava apresentar como concluídas. Já o aluno A2 desenvolvia suas atividades na apostila sem modificações ou reduções de conteúdo. O que se destacou foram as explicações

individualizadas oferecidas pelas professoras de Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas empregavam as mesmas estratégias para todos os alunos.

Quanto às avaliações, todos os alunos realizavam as mesmas provas. Parte da nota era composta por uma avaliação online na plataforma Plural, enquanto a outra parte consistia em avaliações elaboradas pelos professores. Para acolher e incluir os alunos com TEA, o tempo para responder às avaliações online era dobrado. Se não conseguissem terminar dentro do prazo estipulado, a coordenadora reabria o horário.

É importante ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação poderia desenvolver materiais pedagógicos acessíveis para estudantes TEA, especialmente para aqueles que estão em fase de alfabetização e aprimoramento da fluência leitora, disponibilizando-os aos professores. A formação desses profissionais, infelizmente, não contempla de maneira adequada o ensino da leitura e escrita, uma vez que são especialistas nas áreas de suas referidas disciplinas. Se houvesse materiais específicos voltados para essa faixa de alunos, junto a cursos especializados em alfabetização e letramento, os educadores estariam mais preparados para realizar as adaptações necessárias para atender a esse público.

## Considerações finais

A promoção da leitura fluente é crucial no processo de alfabetização de alunos com TEA e merece uma atenção especial no ambiente escolar. Essa habilidade, que vai além da simples decodificação de letras e palavras, envolve a articulação de velocidade, acurácia e entonação. Ao desenvolver essas competências, os alunos não apenas melhoram suas habilidades de leitura, mas também têm a oportunidade de aplicar essas habilidades em diversas interações sociais, facilitando sua comunicação e integração no ambiente escolar.

A hipótese inicialmente levantada sugeria que a fluência na leitura influenciaria a compreensão de textos. Os dados organizados e analisados confirmam essa relação, evidenciando que à medida que os alunos com TEA desenvolvem sua fluência, também aprimoram significativamente sua capacidade de interpretar e compreender os conteúdos lidos. Essa confirmação ressalta a necessidade de intervenções focadas na fluência como estratégia essencial para o avanço nas habilidades de leitura e letramento.

Para que essa promoção ocorra de maneira eficaz, é fundamental a criação de materiais pedagógicos acessíveis, voltados especificamente para alunos com TEA. A Secretaria Estadual de Educação desempenha um papel decisivo ao elaborar e disponibilizar recursos didáticos que atendam a essas necessidades. Tais materiais, ao serem concebidos com as particularidades

desse público em mente, garantem que os professores disponibilizem ferramentas adequadas, facilitando o aprendizado dos alunos com TEA e contribuindo para um processo de alfabetização e letramento mais eficaz.

Em comumhão com a criação de materiais adaptados, a formação inicial e contínua dos educadores é igualmente essencial. Muitos professores, apesar de sua formação, não recebem o preparo necessário para lidar adequadamente com a alfabetização de alunos com deficiências. Portanto, é imperativo que haja um investimento significativo em cursos de formação contínua focados em alfabetização e letramento, capacitando os educadores a entender e abordar as especificidades desse público. Isso permitirá que realizem as adaptações necessárias em suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva.

Além do impacto nas habilidades de leitura, é importante destacar que essa melhoria não se restringe ao desempenho acadêmico, mas também reflete diretamente na autoestima dos alunos. À medida que conseguem compreender textos e participar de atividades de maneira mais efetiva, os estudantes tornam-se mais aptos a interagir com seus colegas. Essa evolução nas relações interpessoais é essencial para a inclusão social, criando um ambiente escolar onde os alunos com TEA se sintam valorizados e parte integrante da comunidade.

Em suma, a articulação entre a criação de materiais pedagógicos específicos, a formação contínua de educadores e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas é fundamental para o avanço da alfabetização e do letramento de qualidade para alunos com TEA. Investir nessas áreas não só facilitará o aprendizado acadêmico, mas também promoverá o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Dessa forma, é imprescindível que educadores, gestores e instituições de ensino se comprometam em criar um ambiente mais inclusivo e equitativo, fundamentado na valorização da leitura fluente e na promoção de oportunidades que permitam a todos prosperar e se integrar plenamente à sociedade.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**BRASIL. Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua execução.** Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**BRASIL. Lei nº 13.146/2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. SUITER, Ingrid. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300013>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**CUNHA, Vera Lúcia Orlandi ; SILVA, Cláudia da ; CAPELLINI Simone Aparecida. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura,** Estudos de Psicologia I Campinas I 29(Supl.) I 799s-807s I outubro - dezembro 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000500016>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**FERNANDES, S. Fluência na leitura oral.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/curso-abc-inicia-terceiro-modulo>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**KAWANO, Cinthya Eiko; et al. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever.** 2020. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342011000100004>. Acesso em: 10 jul. 2025.

**MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura.** 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**MEGGIATO, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2021). Fluência de leitura: Evolução do construto e relações com a compreensão.** Cadernos de Pesquisa, 51, Artigo e07797, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147797>. Acesso em: 12 jul. 2025.

**NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão.** Revista Brasileira de Educação Especial. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400011>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura.** Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**RIBEIRO, Camila Fragoso; et al. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, pp. 919-934, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0050>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria da Conceição Lopes da Cruz. **Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com perturbação do espectro do autismo: propostas pedagógicas**. Dissertação de mestrado de mestrado. Covilhã, outubro de 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/2112>. Acesso em: 05 nov. 2025.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2004. Revista Brasileira de Educação nº 25, pp.05-17. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.S1413-24782004000100002>. Acesso em: 26 nov. 2025.