



A DIMENSÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA: o corpo como lugar do enunciado

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira [*]; Vanessa Nicolau Freitas Mattos[**]

RESUMO

Este artigo busca discutir sobre o lugar do corpo no processo de ensino e aprendizagem da leitura da criança com TEA, a partir da perspectiva enunciativa da linguagem e da alfabetização discursiva, com foco na mediação do corpo no processo de produção de sentidos. Entende-se a leitura como atividade de produção de sentidos e subjetividades, tecida nas relações entre leitor e autor em contextos específicos (Ferreira, 2020, 2023), e como vivência que articula dimensões pessoais e sociais (Vigotski, 2018). A análise fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, na filosofia da linguagem de Bakhtin, na alfabetização discursiva e na abordagem biopsicossocial da deficiência. A partir da análise de recortes de uma situação de leitura, evidencia-se que a expressividade corporal constitui formas legítimas de enunciação. Assim, defende-se que o corpo, para além da fala oralizada, seja reconhecido como espaço legítimo de expressão do enunciado, o que amplia as possibilidades de participação de sujeitos com TEA nas práticas de leitura na escola.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Autismo.

THE DIMENSION OF READING IN THE LITERACY PROCESS OF CHILDREN WITH ASD: THE BODY AS A PLACE OF ENUNCIATION

ABSTRACT

This article aims to discuss the role of the body in the teaching and learning process of reading in children with ASD, from the enunciative perspective of language and discursive literacy, focusing on the mediation of the body in the process of building meaning. Reading is understood as an activity of building meaning and subjectivities, woven into the relationships between reader and author in specific contexts (Ferreira, 2020, 2023), and as an experience which articulates personal and social dimensions (Vygotsky, 2018). The analysis is based on Historical-Cultural Psychology, Bakhtin's philosophy of language, discursive literacy and the biopsychosocial approach to disability. Based on the analysis of excerpts from a reading situation, it is evident that bodily expressiveness constitutes legitimate forms of enunciation. Thus, it is argued that the body, beyond oral speech,



should be recognized as a legitimate space for the expression of the enunciation, which broadens the possibilities for the participation of individuals with ASD in reading practices at school.

Keywords: Literacy. Reading. Autism.

LA DIMENSIÓN DE LA LECTURA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DEL NIÑO CON TEA: EL CUERPO COMO LUGAR DEL ENUNCIADO

RESUMEN

Este artículo busca discutir el lugar del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura del niño con TEA, desde la perspectiva enunciativa del lenguaje y de la alfabetización discursiva, con el foco en la mediación del cuerpo en proceso de producción de los sentidos. Comprende la lectura como actividad de producción de sentidos y subjetividades, tejida en las relaciones entre lector y autor en contextos específicos (Ferreira, 2020, 2024), y como vivencia que articula las dimensiones personales y sociales (Vigotski, 2018). El análisis se basa en la Psicología Históricas-Cultural, en la filosofía del lenguaje de Bakhtin, en la alfabetización discursiva y en el abordaje biopsicosocial de la discapacidad. A partir del análisis de los recortes de una situación de lectura, se evidencia que la expresividad corporal constituye maneras legítimas de enunciación. Así, se defiende que el cuerpo, más allá del habla oralizada, sea reconocido como espacio legítimo de expresión del enunciado, lo que amplía las posibilidades de participación del sujeto con TEA en las prácticas de la lectura en la escuela.

Palabras clave: Alfabetización. Lectura. Autismo

INTRODUÇÃO

Desde sua concepção em 2007, o nosso Grupo de pesquisa tem se fundamentado em um domínio interdisciplinar, dialogando, especialmente, com as áreas de Psicologia, Linguística, Educação, Arte e Análise do Discurso para compreender e analisar a leitura como uma atividade humana complexa.

Ao longo do seu desenvolvimento, o Grupo passou a assumir, como a base fundamental de suas investigações, a Teoria Histórico-Cultural em Psicologia, baseada no Círculo de Vigotski. Desse modo, foi se aproximando de uma perspectiva teórico-metodológica que estuda o fenômeno onde ele acontece, em sua complexidade, e abandonando procedimentos que visam à construção de situações artificiais para a pesquisa (Freitas, 2007). Assim, os interesses de investigação sobre a atividade de leitura voltaram-se, sobretudo, para as situações de sala de aula, pela mediação docente,



em diferentes níveis de ensino (*e.g.* Ferreira; Lima; Gonçalves, 2011; Santos, 2013), com foco também na perspectiva da educação inclusiva (*e.g.* Boas; Ferreira, 2010; Veras; Ferreira, 2022).

O Grupo parte da concepção de linguagem como funcionalidade, como trabalho simbólico, e entende que a formação de leitores precisa contemplar a consideração das diferentes linguagens que mobilizam os sujeitos e que são por eles mobilizadas em diferentes formações sociais e variados contextos, dentro e fora da escola. Além disso, defende a ideia de que o sujeito-leitor está em constante aprendizado, pois entende que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e não linear. Apoiar-se, portanto, na concepção de sujeito integral e na noção de leitor constituído e atravessado por diferentes linguagens verbais e não verbais.

Destarte, assume a leitura como uma atividade de produção de sentidos e de (inter)subjetividades, a qual implica relações dialógicas entre leitor e autor do texto em contexto específico (Ferreira, 2020). Ademais, a leitura é entendida como atividade lúdico-criadora, visto que envolve a elaboração de um novo texto, tecido nas relações entre leitor e autor (Ferreira, 2024), bem como é concebida como vivência (Vigotski, 2018), já que implica o encontro entre o plano pessoal e o social pelas relações entre sentido e significado, podendo a leitura gerar mudanças na relação do sujeito com o meio.

Em última instância, o Grupo trabalha na perspectiva da leitura como uma das dimensões do aprendizado escolar da linguagem escrita, enfatizando a necessidade de se investir em uma formação inicial e continuada de professores que contemple a leitura como uma atividade inter-relacionada com a produção escrita, mas, ao mesmo tempo, dela diferenciada. Isso exige daqueles profissionais a apropriação conceitual e procedimental para trabalhar a dimensão da leitura em sala de aula, de modo a promover o desenvolvimento de sujeitos-leitores críticos, criativos e engajados.

Desse modo, o Grupo tem sido mobilizado pelas seguintes perguntas: como contemplar, no processo de alfabetização, a leitura como atividade diferenciada da produção de texto? Como promover o ensino e a aprendizagem da leitura em uma perspectiva inclusiva e da produção de sentidos? Como pensar o ensino e a aprendizagem da leitura na perspectiva da alfabetização discursiva?

Assim, neste artigo, pretende-se discutir sobre o lugar do corpo no processo de ensino e aprendizagem da leitura da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da perspectiva enunciativa da linguagem e da alfabetização discursiva. Como objetivo secundário,



busca-se apresentar uma sistematização de análise da atividade de leitura por dentro da perspectiva discursiva de alfabetização. Para tal, assume-se essa atividade como uma dimensão diferenciada da de produção de texto, visto que, em geral, as investigações dentro dessa abordagem têm dado mais relevo à escrita em detrimento da leitura. Assim, afilia-se à abordagem da alfabetização como processo discursivo (Goulart, 2019; Goulart; Gonçalves, 2021; Smolka, 2012; Smolka, 2023), apoiando-se teórica e epistemologicamente na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski¹, na filosofia da linguagem de Bakhtin e na perspectiva biopsicossocial da deficiência.

Desse modo, o presente artigo pretende contribuir para a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva inclusiva de educação, considerando duas principais vertentes: (i) o trabalho intencional docente dirigido ao ensino da leitura em sala de aula, de modo a oferecer condições para favorecer o desenvolvimento de leitores críticos e criativos na escola, em uma abordagem discursiva; (ii) a construção de um caminho indireto de desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista por meio da linguagem corporal, considerada como meio externo do comportamento cultural para ampliar as possibilidades de aprendizagem da leitura de textos escritos em sala de aula, de acordo com as proposições de Vigotski (2011) sobre o desenvolvimento humano.

Para tal, no primeiro momento, discute-se a perspectiva discursiva de alfabetização, buscando oferecer uma sistematização da dimensão da leitura no aprendizado escolar da linguagem escrita a partir destes conceitos, que definem essa concepção de alfabetização: interdiscursividade e intersubjetividade. E no segundo momento, discorre-se sobre a abordagem biopsicossocial da deficiência, discutindo o lugar que o corpo da criança com transtorno do espectro autista assume nas atividades de produção de sentido da leitura em sala de aula, a partir da perspectiva enunciativa da linguagem.

A dimensão da leitura no processo de alfabetização discursiva: a atividade de produção de sentidos

¹ Neste trabalho, assume-se tal grafia do nome deste autor, embora ela varie de acordo com as edições das suas obras publicadas no Brasil.



A alfabetização na perspectiva discursiva é entendida como processo dialético, dialógico e de interação, caracterizado pela reconstituição contínua do universo de referências dos sujeitos participantes, bem como pela transformação na forma como cada um compreende o mundo (Goulart, 2019; Smolka, 2012). Assim, considerar essa perspectiva é assumir as interações verbais que ocorrem em sala de aula como base da ação pedagógica, sendo a fala das crianças um componente relevante no processo de ensino e aprendizagem na escola (Casseres; Gonçalves; Freire, 2019; Goulart; Gonçalves, 2021).

Nesse processo, as crianças são consideradas como leitoras e escritoras em sua potencialidade ou, melhor dizendo, como interlocutoras que assumem o seu próprio dizer e atuam ativamente no processo de produção de sentidos que caracteriza a aprendizagem da escrita. Afinal, como afirma Smolka (2012, p. 95), “[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentido”.

Portanto, a alfabetização é entendida essencialmente como encontro com o outro, como encontro entre subjetividades, em que o professor assume a posição de interlocutor genuíno da criança em seu processo de aprendizagem da língua(gem), o que destaca o lugar de relevância da mediação docente (Goulart, Gonçalves, 2021; Smolka, 2012). Além disso, assume-se que a alfabetização acontece pela interdiscursividade, ou seja, no processo de interação verbal em que o eu e o outro se constituem mutuamente em condições sócio-históricas específicas, pelo encontro entre enunciados e, portanto, pela teia dialógica que promove a construção de sentidos (Bakhtin, 2003; Ferreira, 2020).

De forma mais ampla, assume-se que alfabetizar é construir conhecimento sobre a linguagem, a qual é criada e recriada, transformada, construída na e pelas interações, diálogos e interlocuções que acontecem em sala de aula, gerando a possibilidade de produção e negociação de múltiplos sentidos. Isso transforma a dinâmica, as posições e os papéis assumidos por alunos e professor no processo de construção de conhecimento, pois, como afirma Smolka (2012, p. 57), “[...] além do funcionamento da escrita, a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança”. Desse modo, pauta-se na lei universal do desenvolvimento humano proposta por Vigotski de que:



Cada função psíquica aparece duas vezes no processo de desenvolvimento do comportamento: primeiramente, em função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou inter-relação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica e, em segundo lugar, como modo de comportamento individual da criança, isto, é como categoria intrapsicológica, como meio de adaptação pessoal, como processo interno de comportamento. (2021, p. 199)

Defende-se assim que o ensino e o aprendizado escolar precisam ser pautados em situações que envolvam a cooperação, a interação, o diálogo, o convívio social, o trabalho coletivo e o pensar juntamente com o outro (Mercer; Hennessy; Warwick, 2017). É algo que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como é o caso da atividade de leitura, que envolve, por exemplo, o desenvolvimento da memória, da atenção, da linguagem e do pensamento, proporcionando, por sua vez, a ampliação do funcionamento psíquico através dos nexos entre essas e outras funções psicológicas que constituem o sistema psicológico, mediadas pelos signos (Smolka, Nogueira, Anjos, 2023; Vigotski, 2004).

No caso específico da aprendizagem da leitura, em uma das dimensões do processo de alfabetização, defende-se, como afirma Smolka (2012, p. 83) ao analisar a produção de leitura escolar de uma criança, que, quando se considera o ponto de vista do sujeito-leitor, “não há uma lógica explícita pela ‘gramática’, mas há necessidade de articulação de um sentido”. Deste modo, em convergência com a perspectiva discursiva de alfabetização, assume-se a leitura como produção de sentidos, como interação entre leitor-autor mediada pelo texto, e como criação, já que se defende que, ao ler, o sujeito-leitor produz um novo texto, tecido no encontro com os vários outros nas fronteiras dos enunciados.

Também em consonância com a abordagem da alfabetização discursiva, adota-se o texto como unidade de trabalho. Ademais, defende-se que as práticas de leituras na escola se aproximem das práticas de leitura socialmente referenciadas e que se caracterizem por uma variedade de textos e de linguagens em vários suportes e de variados autores, no sentido de provocar uma diversidade de vozes que se materializem nos enunciados (Bakhtin, 2003). De acordo com o pressuposto defendido por Goulart e Gonçalves (2019, p. 58):

O ponto de partida [do trabalho pedagógico com a leitura], então, são as histórias de vida dos alunos e alunas, construídas na interação dialógica com os outros personagens da realidade sócio-histórica. Com as histórias e relatos, em geral, vamos conhecendo as crianças: seus modos de ser, suas subjetividades, valores, gostos, tristezas e alegrias.



Então, pergunta-se: como favorecer situações de leitura em sala de aula que favoreçam experiências de vida e de linguagem às crianças? Primeiramente, pautado no postulado vigotskiano de que o sujeito se constitui na relação com o outro, na intersubjetividade, é importante que o professor compreenda que o:

[...] sujeito se constitui em leitor na relação com e em relação a um leitor compreendedor, que medeia a relação daquele com o objeto de conhecimento, que é a leitura, possibilitando a sua transformação: o surgimento de um leitor que questiona a si e é questionado pelo mundo. (Ferreira; Santos, 2019, p. 141-142)

Desse modo, nas atividades de sala de aula, mais especificamente nas atividades de leitura, cabe ao professor instituir o lugar de autoria da criança quanto à produção de sentidos que ela realiza na relação com o texto lido e na interlocução com todos os envolvidos nessa atividade, ou seja, autor, professor e crianças. Dizendo de outro modo, nas situações de aprendizagem de leitura em sala de aula, é preciso que a mediação do professor aconteça privilegiando a relação do sujeito-leitor em formação com o autor da obra e não com o objeto texto. Pois, como afirma Bakhtin (2003), a leitura acontece no encontro entre dois sujeitos, entre duas consciências, configurando-se, portanto, como compreensão dialógica, como responsividade, a qual “[...] implica posicionamento, marcadamente axiológico, um ato responsável frente ao outro em espaço-tempo histórico e único de cada ser” (Barbosa *et al.*, 2020, p. 110).

Assim, nas situações de sala de aula, é indispensável que o professor assuma a noção de leitura como polissêmica e, portanto, como passível de gerar diferentes sentidos quando da relação do leitor com o autor do texto, a depender das condições de produção. Então, considerando o princípio da interdiscursividade, defendido pela perspectiva discursiva da alfabetização, é preciso que, nas mediações pedagógicas, o leitor seja tomado como aquele que assume o texto como um discurso, que se articula com outros discursos para além dele (Ferreira; Gonçalves, 2020), gerando uma leitura que acontece na fronteira dos enunciados, no confronto de diferentes vozes, como posicionamento axiológico e, portanto, como atividade significativa, valorativa, emocional e estética (Bakhtin, 2003; Barbosa *et al.*, 2020).

No processo ativo que é a leitura, entendida como intersubjetividade e interdiscursividade, o ouvinte assume posição responsiva em relação ao falante, porque não pressupõe apenas a existência da língua, mas também os enunciados precedentes de outros com os quais os seus



enunciados se relacionam, contribuindo para a formação da cadeia infinita de enunciados que caracteriza a comunicação verbal (Bakhtin, 2003). Neste sentido, entende-se que, ao compreender e significar a relação dialógica que estabelece com os interlocutores da situação de leitura, a criança produz um novo texto, o qual, embora em articulação com o texto do autor, não se configura como uma reprodução, mas sim como criação que se faz na articulação de antigos enunciados já pronunciados, mas reelaborados em um novo contexto.

Portanto, se a leitura é diálogo e dialogia, é fundamental que a conversa sobre o texto seja urgentemente instaurada na escola (Ferreira; Gonçalves; Melo, 2018). Porém, não uma conversa sobre os elementos da língua ou sobre a semiótica das palavras, mas sobre a resposta do leitor ao enunciado produzido pelo autor e pelos outros interlocutores da situação de leitura em sala de aula. Para tal, é preciso que o professor planeje a sua mediação no sentido de levar o aluno a questionar o autor, a se contrapor ou a concordar com ele, a antecipar informações na interlocução com o próprio conhecimento prévio, a formular novas questões, a expressar emoções e dúvidas, a confirmar e a refutar hipóteses construídas. Logo, é indispensável que o professor considere a voz da criança entre as outras várias vozes sociais com as quais ele dialoga no processo de significação e negociação que é a leitura ativa.

E de que maneira esse novo texto produzido na interlocução entre leitor/ autor/ professor pode ser analisado? Fundamentada nas proposições de Bakhtin (2003) sobre posicionamento e responsividade, Barbosa (2014) propõe que a produção de sentido da leitura seja analisada pela unidade posicionamento responsivo. Esta é materializada e identificada por meio da língua pelo movimento de antecipação da resposta do outro (ou palavra do outro) e de adoção do discurso do outro (palavra alheia); bem como pelos movimentos em que o locutor concorda, discorda, completa, critica, recusa, posiciona-se e reposiciona-se em relação ao enunciado do outro (Barbosa *et al.*, 2020).

Já que a negociação de sentidos é a chave nesse processo de leitura/ escuta ativa, como negociar sentidos quando a palavra ou a expressão verbal não se apresentam como o principal instrumento de interação do sujeito com o outro, como é o caso da criança com TEA? Sabe-se que, na mediação da atividade de leitura em contexto da Educação Infantil, os aspectos corporais da professora (olhar e gestos) são fatores que contribuem para o engajamento das crianças na atividade de produção de sentidos (Oliveira, 2017). Neste caso, compreende-se que os elementos



não verbais, incluindo o corpo, participam ativamente do processo de significação que caracteriza a leitura, podendo o enunciado, como afirma Bakhtin (2003), ser respondido imediata ou tardiamente em discursos ou por meio do comportamento do ouvinte. Dizendo de outro modo, entende-se que, no caso da situação de leitura em sala de aula de que participa a criança com TEA, a negociação de sentidos pode acontecer mediada pelo corpo da criança-leitora-ouvinte ativo.

O lugar do corpo da criança com Transtorno do Espectro Autista na produção de sentido da leitura

À luz da teoria vigotskiana, compreende-se que seus princípios convergem com a abordagem biopsicossocial da deficiência, na medida em que ambas deslocam a ênfase para as influências sociais na experiência da deficiência no processo de constituição do sujeito (Diniz, 2007; Vigotski, 1997). Nesse sentido, o modelo biopsicossocial revela-se como uma abordagem consistente por ampliar a compreensão de sujeito, reconhecendo que fatores biológicos, psicológicos (como a subjetividade), sociais e contextuais – inclusive os econômicos – interagem de forma dinâmica e contínua, influenciando tanto a participação social quanto a qualidade das atividades pedagógicas realizadas no contexto escolar (Mello, 2010; Oliver, 2008).

Tal perspectiva dialoga com os princípios da teoria vigotskiana ao se contrapor ao modelo médico de deficiência, centrado na patologização e advindo de uma perspectiva de psicologia fundamentada na psicomетria e na medicalização do sujeito, frequentemente desvinculada das questões sociais e culturais (Barroco, 2007). Nesse sentido, propõe-se a articulação entre as bases do pensamento de Vigotski (1935/1991) e o modelo contemporâneo de deficiência, o que pode ser compreendido como uma leitura ampliada e uma extensão conceitual da obra desse autor.

A partir desse modo de ver, a linguagem do sujeito com deficiência, notadamente da pessoa autista, também precisa ser (re)vista a partir de um prisma teórico-analítico que dialogue com a mesma concepção de sujeito e de desenvolvimento assumida. Porém, historicamente, no autismo, o discurso que tem prevalecido corresponde a um sujeito desprovido de linguagem e, assim, desprovido também de subjetividade (Barros, 2011). Isso porque, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra e um dos pesquisadores pioneiros no diagnóstico do transtorno, descreveu e classificou a linguagem



de onze crianças como ecológica, através de seus mutismos ou sons estereotipados, como “sem função comunicativa”, “desorganizada”, “empobrecida” ou de “uso anormal” (Kanner, 1971).

Esses termos são originários da perspectiva de linguagem que prevalecia no contexto social e histórico marcado pela Linguística Estrutural Americana (Barros, 2011). Essa abordagem propõe a rigorosidade de normas que regulamentem a língua culta, concebida como um sistema baseado em estruturas puramente formais, que influencia o modo como a linguagem no autismo tem sido compreendida. Atualmente, essa concepção tem repercutido nos principais manuais de Classificação Internacional de Doenças, em sua décima primeira edição (CID-11), com base na ideia de linguagem restrita ao âmbito verbal.

Termos como “fala automática” ou “sem intenção comunicativa” são frequentemente utilizados para qualificar manifestações linguísticas que fogem aos padrões normativos da comunicação verbal e também àquilo que se considera linguagem. Esse tipo de descrição reforça uma visão deficitária, que ignora o contexto interacional e suas condições históricas em que o sujeito está inserido (Vigotski, 1991), ou seja, o corpo como meio potente de expressividade, o processo de subjetivação desses sujeitos e a singularidade dos modos de significar a linguagem no autismo (Barros, 2011, 2022). Faz-se necessário, então, superar a visão tradicional de linguagem atrelada ao autismo e reconhecer que o modo de estar na linguagem é peculiar à maneira de cada sujeito, podendo também ser manifestada por elementos orais, gestuais e corporais (Barros; Fonte, 2016; Barros, Fonte; Souza, 2020). Essa perspectiva amplia as possibilidades de compreensão da linguagem ao reconhecer os modos diversos de expressão do sujeito.

Compreende-se, assim, que a linguagem não se restringe às vias convencionais da oralidade e que o corpo da pessoa autista, por estar inscrito na linguagem, participa ativamente das práticas enraizadas nas condições concretas de produção (Vigotski, 1991). Nesse sentido, a partir do modo de ver proposto pela abordagem dialógica-enunciativa da linguagem (Bakhtin, 2003), é possível perceber e interpretar o corpo como lugar de enunciação, de inter(ação), de percepção, de subjetivação, de produção de sentido (Vigotski, 2001), mesmo que por meios alternativos. Em contraste com a visão que reduz o corpo da pessoa com deficiência como aparato biológico, marcado pela lógica do que lhe falta, pelas estereotípias e pela normatividade, propõe-se compreendê-lo como espaço de expressão do enunciado, isto é, de ação do sujeito no mundo por meio da linguagem, pela qual o corpo pode ser visto como o modo simbólico de que o sujeito



dispõe para agir sobre sua realidade (Bakhtin, 2003). Exemplifica-se, a seguir, com um recorte da situação analisada²:

Joaquim:³ Parece acompanhar a leitura que está sendo realizada, coletivamente, sob a condução da professora. Ele mantém o olhar na tela do **Chromebook** que está espelhando a história. A cuidadora está sentada ao seu lado.

Professora: Continuando a leitura... “O mesmo artesão fez todas as peças? O vovô responde: não”. Quem pode ler?

Joaquim: Quem pode ler? E balança a cabeça parecendo ser em sinal negativo.

Crianças: [...] não, ao longo dos anos, comprei de muitos artesãos diferentes...

Joaquim: Viii-Vitaa, Vitalinoo-nooo.

Professora: Ao longo de muitos anos, ele comprou de artesãos diferentes, não só foi de mestre Vitalino não. Aqui ele diz o seguinte... Olha pra cá. Ele diz: “as minhas preferidas são essas daqui, o que que aparece, são três peças que ele tem: um cangaceiro...”

Joaquim: [parece achar algo engraçado, coloca a mão na boca no momento que a professora fala a palavra “cangaceiro”. Depois disso, coloca a mão nos olhos].

Cuidadora: O que foi, Joaquim? Parece que achou alguma coisa engraçada...
(áudio incompreensível)

Neste trecho, observa-se que Joaquim participa ativamente da atividade de leitura coletiva, mediada pela professora, por meio de diferentes recursos expressivos que extrapolam a linguagem verbal. Seu olhar acompanha a história projetada na tela do Chromebook⁴, e, ao longo da leitura, a criança manifesta-se com expressões corporais, vocalizações, ecolalias, gestos, movimentos e comentários que evidenciam o corpo expressando-se e posicionando-se por meio dos recursos linguísticos e de linguagem não verbal de que dispõe, como se também participasse da produção da linguagem (Barros; Souza, 2020).

Em outro trecho da situação de leitura, é possível observar a responsividade apresentada por Joaquim, mediada pelo corpo, que se manifesta por meio de recursos verbais e não verbais,

² Para fins de elucidação teórico-metodológica, serão analisados trechos de uma atividade de leitura realizada em sala de aula na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada na cidade de Recife - Pernambuco, tendo como participante um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista, de 9 anos de idade, sem comorbidade associada, com linguagem oral preservada. Os trechos foram retirados da situação de leitura da história “Vitalino, o mestre artesão”.

³ Nome fictício.

⁴ Os aparelhos são disponibilizados pela escola, com acesso individual ao equipamento para cada criança. Os aparelhos ficam guardados em uma caixa móvel, que pode ser transportada, dando a ideia de um carro. Nos dias destinados às atividades de leitura, conforme previsto em seu planejamento pedagógico, a professora retira o carrinho onde os aparelhos são armazenados e carregados e os distribui para a turma em sala de aula. Cada aluno acessa o dispositivo através de uma senha individual, que permite o ingresso à plataforma digital em que estão disponíveis as obras literárias.



evidenciando assim a dimensão dialógica da situação, na qual os sentidos são construídos por seus interlocutores. A seguir, apresenta-se o trecho observado:

Joaquim: canga-canga, cangaceiroooo (coloca a mão na boca e sorri)

Professora: [...] tem também um carinho que está carregando dois cestos e ele tem um boi zebu. Ixe, que lindo!

Joaquim: boi zebu, zebu, boi, boi (depois aponta com o indicador para a imagem que ilustra o animal e sorri em direção à cuidadora, parecendo ter achado algo engraçado)

Crianças: [...] um boi zebu! (algumas crianças respondem em coro)

Joaquim: (Parece eufórico, fica em pé em frente à sua banca, observa rapidamente o movimento da sala e seus pares e depois, senta novamente).

Cuidadora: Achou engraçado, foi?

Joaquim: (Balança a cabeça em sinal afirmativo e diz: sim, sim. Coloca a mão na boca e sorri)

Joaquim: boi zebu, boi zebuuu-bu-buu!

Cuidadora: Isso mesmo! Esse aqui, ó, esse aqui é o boi zebu que o mestre Vitalino fez.

Joaquim: (Senta na cadeira, aponta para a tela do Chromebook, coloca a mão na boca e sorri por um tempo).

Cuidadora: Ei, Joaquim, e você, como é que você identifica isso aqui? (a cuidadora está mostrando as artes que o Mestre Vitalino fez)

Joaquim: Olha, olha o boi zebu aqui! Aqui! Olha aqui! (e aponta com o indicador para o animal que está sendo apresentado na tela)

Cuidadora: Hummm... Muito bom, Joaquim!

Ao ouvir a palavra “cangaceiro”, Joaquim sorri, coloca a mão na boca e pronuncia: “canga-canga, cangaceiroooo”, parecendo ter achado essa palavra engraçada; nos instantes seguintes, a criança utiliza-se também do gesto de apontar para a imagem que ilustra o animal (boi zebu), acompanhado do olhar direcionado para a cuidadora, a qual, por sua vez, o reconhece, o significa e, por isso, interage com ele, tomando-o como seu interlocutor. Portanto, destaca-se a posição da cuidadora, enquanto interlocutora direta e mais próxima de Joaquim, percebendo-o como sujeito que participa, interage e age por meio da linguagem mediada pelo corpo (Vigotski, 1991), e não como aquele que apenas está inserido no ambiente da sala de aula. Além disso, sua atitude parece colocá-la no lugar de quem acolhe, valida e, principalmente, busca significar as ações linguísticas produzidas por Joaquim, como sinalizam Barros (2011), bem como Oliveira, Masini e Pimentel (2021), ao invés de apenas normalizá-las ou ignorá-las. Isso se contrapõe à noção recorrente de olhar para a linguagem produzida pela pessoa autista por meio da concepção normativa e patologizante, que invisibiliza formas singulares de expressão.

Na continuidade do diálogo com o autor do texto, diante da menção ao animal “boi zebu”, Joaquim parece repetir a expressão, demonstrando entusiasmo; aponta para a imagem do animal



na tela; coloca a mão na boca, por parecer ter achado algo engraçado; e parece querer compartilhar a descoberta com seus interlocutores – colegas, cuidadora e professora. Tais manifestações linguísticas não apenas indicam que Joaquim acompanha o momento de conversa sobre a história, como também revelam sua apropriação de modo responsivo sobre a narrativa, ao responder à cuidadora com o balançar da cabeça, como um sinal afirmativo. Revelam ainda sua atuação na linguagem por meio de vocalizações, mediada por seu corpo e pelos movimentos que realiza (Barros; Fonte, 2016).

Ao responder aos enunciados dos outros por meio da fala e também de expressões corporais (sorriso, apontar, ficar em pé, etc.), indica que o sujeito está enunciando através dos recursos de linguagem de que dispõe. Como todo enunciado responde a outro enunciado, isto é, está orientado para uma resposta (Bakhtin, 2003), que demanda posicionamento do sujeito, a resposta pode não ser verbal, mas será sempre responsiva frente ao discurso a que ele tem acesso, isto é, o sujeito dele se aproxima ou se afasta, com ele concorda ou discorda (Bakhtin, 2003). E, no trecho em análise, Joaquim aproxima-se do discurso a que teve acesso e, com ele, parece concordar ao tomar o discurso do autor do texto lido pela professora e transformar como seu, completando com suas produções linguísticas singulares (gestos, movimentos e expressões corporais, vocalizações, ecolalias), as quais compõem a posição que a criança assumiu. Na concepção dialógica assumida, a linguagem é sempre endereçada a alguém, a um interlocutor, podendo ser real ou imaginado (Bakhtin, 2003). Nesse caso específico, Joaquim endereçou a palavra e também suas manifestações linguísticas aos seus interlocutores reais e também ao interlocutor virtual, o autor do texto, presentes na trama discursiva.

A aparente ecolalia observada, se analisada por outra perspectiva de linguagem, poderia ser concebida como “sem função comunicativa” ou apenas por “movimentos motores automáticos”. Mas a linguagem na perspectiva aqui assumida se realiza de forma ampliada, compreendendo que o enunciado apenas não se restringe à palavra dita ou escrita (Bakhtin, 2003), mas também se materializa no gesto, na entonação, no riso, na corporalidade, tecendo outras formas legítimas de enunciação, que ampliam as possibilidades de participação do sujeito autista no espaço discursivo (Barros, 2011; Barros & Fonte, 2016).

A linguagem, então, ganha outros contornos, pois passa a ser expressa através do corpo e de seus recursos, como meio cultural externo (Vigotski, 2011), para além da fala verbal, seja a partir



de gestos sutis, posturas corporais, expressões faciais, olhares, movimentos repetitivos, vocalizações, sons ecológicos e silêncios. À primeira vista, essas formas podem não ser legíveis pelas normas tradicionais da comunicação estritamente verbal, mas situadas historicamente, nas condições concretas de que o sujeito dispõe para interagir, passam a ser vistas como atos de linguagem, pois é um corpo que comunica e que inter(age) com/ sobre sua realidade. Perceber o corpo por esse ângulo, portanto, é abrir espaço para compreender os sistemas semióticos (Cruz; Andreatto, 2020) de que esse grupo de pessoas dispõe para agir por meio da linguagem. Para ilustrar essa perspectiva, analisamos o seguinte trecho⁵:

Professora: Então, ele retratava muito do nosso povo, então ele viajou muito e ficou conhecido no nosso país todo e aí olha ele modelando o boi zebu. É esse enorme com chifres. E ele vendia isso na feira de...

Crianças: Casa Amarela.

Joaquim: (Aparentemente sorri por alguns segundos, balança a cabeça em sinal negativo)

Cuidadora: Joaquim, o que foi?

Professora: [...] de Casa Amarela, não. Se ele morava em Caruaru, ele vendia as artes na feira de...?

Crianças: Caruaru (algumas crianças respondem)

Joaquim: Eu vi.

Joaquim: (Balança uma de suas mãos em movimentos repetitivos).

Joaquim: Caruaru, Caruaruuu.

Cuidadora: Você já foi em Caruaru, Joaquim?

Joaquim: vrum, vruum, vruuum (vocaliza o som que parece ser do motor de um carro e fica movimentando uma de suas mãos para cima e para baixo)

Joaquim: Eu vi Caruaru, Caruaru, vrum, vruuumm (vocaliza o som que parece ser do motor de um carro).

Cuidadora: Entendi. Hum, é um carro, é?

Joaquim: (Levanta-se da cadeira e sorri em direção à cuidadora).

Cuidadora: Mas você já esteve lá em Caruaru?

Joaquim: (Balança a cabeça parecendo ser em sinal afirmativo e sorri).

Cuidadora: Que legal, Joaquim, que você foi lá!

Joaquim: Tem feira.

Cuidadora: É verdade, lá em Caruaru tem uma feira que é muito famosa.

Quando a professora menciona “Caruaru”, Joaquim repete o nome da cidade com entonação, parece estar animado, evidenciando uma possível relação afetiva ou memória pessoal associada ao lugar. Ao vocalizar “vrum, vruum”, acompanhando o som com movimentos que realiza com a mão, que parecem imitar o motor de um carro, a criança parece relatar de forma corporal e sonora uma experiência – talvez uma viagem – o que mostra que ele se posiciona

⁵ Trecho retirado da conversa após a história “Vitalino, o mestres artesão”.



responsivamente também mediado pelo corpo e pela sonoridade, embora também faça uso da linguagem verbal.

Ainda sobre esse fragmento, o modo como Joaquim se envolveu pode ser compreendido como uma ação lúdico-criadora (Ferreira, 2024), na medida em que se evidencia um processo de construção de sentidos que não está apenas contida no texto original, mas surge na interação, como um novo texto produzido por Joaquim, que articula voz, sons, gestos, memória, vivência afetiva e imaginação. A menção à cidade de Caruaru interpela Joaquim, que responde de forma expressiva usando sons, gestos, movimento corporal e voz. Esses enunciados corpóreo-discursivos revelam o modo como o sujeito se posiciona responsivamente diante do texto lido, produzindo sentidos na interlocução com os outros. A leitura, nesse contexto, realiza-se como prática dialógica e inventiva, em que o corpo participa ativamente da situação de linguagem e da criação de um novo texto, porque está situado na relação entre leitor e autor (Ferreira, 2024), bem como é concebido na interação viva e responsiva que é o enunciado (Bakhtin, 2003).

Esse fato evidencia a compreensão de que a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas envolve, desde sua gênese, a constituição de sentido (Smolka, 2012). O modo de participação de Joaquim sinaliza que, mesmo antes do domínio convencional da escrita, as crianças são capazes de atuar como sujeitos de linguagem, atribuindo significado às práticas discursivas escolares (Goulart, 2019; Smolka, 2012) e inserindo-se nelas por meio de múltiplas formas de expressão.

Ao ouvir a professora mencionar a cidade de Caruaru, a criança se engaja responsivamente na atividade, entretanto, embora esse trecho possa evidenciar o movimento responsivo-criador de Joaquim, a professora teve dificuldades em se assumir como interlocutora que acolhe o dizer da criança e o integra à cadeia discursiva. Tal movimento, no entanto, deve ser compreendido à luz das condições concretas em que se realiza o trabalho docente, frequentemente marcado pela sobrecarga, pela escassez de apoio institucional, pelas lacunas em seu processo formativo inicial e continuado, além da complexidade em conduzir práticas inclusivas em salas numerosas. Esses fatores, por vezes, acabam por impedir que o fazer pedagógico reconheça as crianças como sujeitos-leitores ativos e interlocutores do processo de construção e de negociação de sentidos.

A cuidadora, então, assume uma posição de escuta ativa e responsiva, buscando compreender o que Joaquim deseja expressar, fazendo perguntas, buscando interpretar e, mais do



que isso, buscando significar suas vocalizações e gestos (“Entendi. Hum, é um carro, é?” / “Mas você já esteve lá em Caruaru?”). Esse posicionamento revela a constituição de um espaço interlocutivo no qual Joaquim é reconhecido como sujeito de linguagem, com sua subjetividade. Considerar as crianças como interlocutoras implica reconhecer que elas assumem o próprio dizer e atuam na produção de sentidos que constituem a linguagem (Goulart; Gonçalves, 2021).

A expressão verbal “tem feira” parece configurar-se como uma resposta significativa no fluxo da interação dialógica que construiu e negociou junto à cuidadora. Joaquim, ao balançar a cabeça afirmativamente e sorrir, parece mobilizar uma lembrança ou conhecimento prévio, sinalizando reconhecimento da informação trazida pela cuidadora. Trata-se, portanto, de um enunciado que expressa sua forma de participação na interação dialógica e evidencia também as práticas culturais em que o sujeito está inserido, marcada pelo modo como compreende e interpreta a realidade (Cruz; Andreatto, 2020).

Tal análise conduz ao entendimento acerca das tentativas de comunicação expressas pela pessoa autista, que, independentemente da forma como são manifestadas, carregam intenções e sentidos, não podendo, portanto, ser reduzidas a ações automáticas ou meramente mecânicas (Barros; Fonte, 2016; Fonte *et al.*, 2014). Pois, quando esse modo de linguagem é analisado exclusivamente pelas expressões verbais individuais, perde-se a possibilidade de compreender os sentidos que emergem nas relações e interações sociais (Cruz; Andreatto, 2020), bem como os elementos linguísticos próprios da singularidade do autismo (Barros; Fonte, 2016; Barros; Souza, 2020), que constituem vias alternativas de expressão e ampliam o repertório de ideias que esse grupo de pessoas expressa (Silva; Fonte, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir sobre o lugar do corpo no processo de ensino e aprendizagem da leitura da criança com TEA, a partir da perspectiva enunciativa da linguagem e da alfabetização discursiva. Deste modo, pretendeu ultrapassar a visão tradicional, ainda hegemônica, que tende a reconhecer a linguagem da criança nessa condição a partir da falta, da falha ou do desvio. Ao invés disso, foi proposta, a partir da concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003), uma visão ampliada desse fenômeno, que não se restringe ao aspecto verbal-convencional, mas inclui



expressões como olhares, gestos, movimentos corporais, vocalizações, ecolalias e silêncios, formas pelas quais o sujeito pode se inscrever na linguagem (Barros, 2011).

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que essas manifestações, quando compreendidas como expressão do enunciado mediada pelo corpo, podem ampliar as possibilidades de participação dos sujeitos nas práticas discursivas escolares, como é o exemplo da atividade de leitura. A forma como Joaquim se envolve na situação de leitura é reveladora da manifestação de linguagem em suas diferentes modalidades: seus gestos, movimentos, expressões e vocalizações se articulam de modo responsivo, produzindo sentidos novos em interlocução com os outros, como em uma ação lúdico-criadora (Ferreira, 2024), em vez de apenas repetir ou reproduzir o texto lido pela professora.

No caso de sujeitos autistas, é fundamental reconhecer o corpo como espaço em que o enunciado pode ser expresso, para além da esfera verbal. Nesse sentido, observou-se que, em contexto de interação, o corpo não está alheio aos sentidos e significados partilhados socialmente, uma vez que valores e intenções podem ser expressos de variadas maneiras e formas de linguagem, que vão além da comunicação oral e escrita (Fonte *et al.*, 2014). O corpo passa, então, a ser concebido como parte constitutiva da enunciação por meio do qual o sujeito participa do mundo e estabelece interlocuções, mesmo que por vias não convencionais.

Por outro lado, o presente trabalho também chama atenção para os desafios reais enfrentados por professores no cotidiano da escola. A dificuldade da professora em acolher e integrar os enunciados de Joaquim à cadeia discursiva precisa ser compreendida com base nas condições concretas de trabalho: sobrecarga, escassez de apoio institucional, lacunas formativas e o desafio permanente de lidar com turmas grandes e heterogêneas. Esses fatores, infelizmente, muitas vezes, podem impedir que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos-leitores ativos e como interlocutores legítimos no processo de produção de sentidos.

Em contrapartida, a atuação da cuidadora mostra que é possível adotar um posicionamento sensível e responsivo, que valorize a expressividade do corpo e signifique as múltiplas formas de linguagem como modos legítimos e singulares de participação e reconhecimento de suas subjetividades. Sua escuta atenta e aberta permitiu que Joaquim tivesse sua expressão reconhecida, validada e significada, o que contribuiu para a constituição de um espaço de interlocução (Bakhtin, 2003).



Diante disso, reafirma-se a necessidade de pensar práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização discursiva, que considere o sujeito em sua complexidade e os processos de subjetivação que o interpelam em sua relação com a linguagem. Quando se reconhece o corpo como parte do enunciado, rompe-se com uma concepção normativa e se amplia o campo das possibilidades de estar, dizer e significar no espaço escolar, portanto, na linguagem. Práticas pedagógicas que se abrem à escuta e ao reconhecimento das singularidades são, portanto, fundamentais para a construção de uma educação, de fato, inclusiva.

Por fim, ressalta-se que a discussão proposta neste trabalho traz contribuições para a formação inicial e continuada de professores, primeiramente, porque permite pensar uma efetiva mediação pedagógica que contemple a participação da criança na produção de diálogos subjetivos com o autor do texto, no sentido de ir além da reprodução textual ou da repetição de informações textuais. Segundo, porque oferece uma perspectiva teórico-analítica que supera a padronização no processo de ensino e aprendizagem da leitura e, por outro lado, contempla a diversidade de expressão da linguagem da criança autista nas rodas de leituras, em sala de aula, permitindo que a sua participação seja validada a partir da linguagem corporal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Trad. M. Beatriz de Moura. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 327–388.

BARROCO, Sonyia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

BARROS, Isabela B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227–232, ago. 2011.

BARROS, Isabela B. do R.. As vocalizações no autismo como aspectos constituintes da linguagem sob a perspectiva enunciativa. In: ROSÁRIO, Heloisa Monteiro; HOFF, Sara Luiza; FLORES, Valdir do Nascimento (Orgs.). **Leituras de Émile Benveniste**. 1ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.



BARROS, Isabela B. do R.; FONTE, Renata F. L. da. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745–763, 2016. Disponível em: <https://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/10214>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BARROS, Inês B.; FONTE, Rosane; SOUZA, Ana. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. **Forma y Función**, Bogotá, v. 33, n. 1, p. 173–189, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84184>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BOAS, Ludmilla L. V. ; FERREIRA, Sandra P. A. O papel da estimulação precoce e da escolarização na constituição do sujeito-leitor cego: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 347-374, 2010.

CASSERES, Flávia; GONÇALVES, Angela V.; FREIRE, Iara M. “Tia, você não disse que ia trazer aquela coisa pra gente?”: o desafio de abrir espaços para ouvir as crianças. In: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez H. M.; CORAIS, Maria C. (Orgs.). **Alfabetização discursiva: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p.47-65.

CRUZ, Fernanda Miranda da; ANDREATTO, Natalia Zanoni. Um estudo exploratório da notação de gestos e ações corporificadas em interações com crianças autistas. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 81-102, 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Sandra P. A. Vivência da leitura e inclusão social: reflexões à luz da Psicologia e da Filosofia da Linguagem. In: FERREIRA, Sandra P. A.; FREITAS, Keilla R. S. O.; VERAS, Daniele S. (Orgs.). **Inclusão social e escolar: a aprendizagem na promoção do desenvolvimento humano**. Recife, PE: Editora UFPE, 2024 (Série Livro-Texto), p. 15-24. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/914>. Acesso em: 24 de jun. de 2025.

FERREIRA, Sandra P. A. A produção de sentido de texto literário em sala de aula por estudantes portugueses do 2º ano do 1º Ciclo da Escola Básica: uma proposta de análise da dinamicidade das vozes nas fronteiras dos enunciados. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 27, n. 46, p. 178-197, abr./jun. 2020.

FERREIRA, Sandra P. A.; LIMA, Maria P. T. N.; GONÇALVES, Fabíola M. da S. A interlocução entre aluno-leitor/autor em sala de aula e a mediação do docente universitário. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 1, p. 62-74, 2011.

FONTE, Renata Fonseca Lima da *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, Isabela do Rêgo *et al.* (Orgs.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 11–26.

FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção



do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. v. 107. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões de nossa Época).

GOULART, Cecília M. Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.334. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GOULART, Cecília M. A.; GONÇALVES, Angela V. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 48-61, 2021

KANNER, Leo. **Psiquiatria infantil**. Buenos Aires: Paidós e Psique, 1971.

MELLO, Anahi Guedes de. Perspectivas interdisciplinares dos estudos sobre deficiência para a sociologia da saúde e ecologia humana. *In*: 1º SEMINÁRIO DE SOCIOLOGIA DA SAÚDE E ECOLOGIA HUMANA, UFSC, Florianópolis, **Anais [...]**. set. 2010. Disponível em: <https://www.seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/MELLO-Anahi-Guedes-de2.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MERCER, Neil; HENNESSY, Sara; WARWICK, Paul. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: some educational implications of a continuing line of inquiry. **International Journal of Educational Research**, v. 97, n. 1, p. 187-199, 2017.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius Borges; MASINI, Lucia; PIMENTEL, Laine dos Santos. Autismo e linguagem: uma abordagem dialógica. *In*: CRUZ, Thalita Cristina Souza; D'OLIVO, Fernanda Moraes (Orgs.). **Linguagem, cognição e ensino: conceitos e possibilidades**. Campinas, SP: Editora da Abralín, 2021. p. 61-80. Disponível em: <https://editora.abralin.org/publicacoes/linguagem-cognicao-e-ensino>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANTOS, Eline M. **Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

SILVA, Késia Vanessa Nascimento da; FONTE, Renata Fonseca Lima da. O “não” gestual na linguagem de uma criança autista: uma perspectiva multimodal. **Cuadernos de la ALFAL**, n. 12, v. 1, p. 194-205, maio 2020.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana L. B.; NOGUEIRA, Ana L. H.; ANJOS, Daniela D. Por uma prática discursiva de alfabetização: explicitando argumentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.78944

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira;
Vanessa Nicolau Freitas Mattos

**A dimensão da leitura no processo de alfabetização
da criança com TEA: o corpo como lugar do
enunciado**

Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023066, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.21723/riace.v18iesp.1.18512>

VERAS, Daniele S. ; FERREIRA, Sandra P. A. Leitura e compreensão de imagens táteis por estudante cego congênito: estudo de caso. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 1-21, 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Obra original publicada em 1935).

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología**. Trad. BLANK, J. G. Madrid: Visor, 1997. (Obra original publicada sem data. Também publicado em: *Obras Escogidas*, Tomo III, 1995).

VIGOTSKI, Lev S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 103-135.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **7 aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

SOBRE A AUTORIA

[*] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3055-789X> - E-mail: sandra.aferreira@ufpe.br.

[**] Doutoranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0033-4281>. E-mail: vanessa.nicolau@ufpe.br.

Submetido em: Maio de 2026.

Aprovado em: Junho de 2026.

Publicado em: Outubro de 2026.