



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO EM CONTEXTOS
EDUCACIONAIS

MARIA LOURENA DE QUEIROZ

A LITERATURA NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO CULTURAL DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES ESPECÍFICAS

NATAL - RN

2025

MARIA LOURENA DE QUEIROZ

**A LITERATURA NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO CULTURAL DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Inclusão em Contextos Educacionais.

Orientador(a): Profa. Dra. Géssica Fabiely Fonseca.

NATAL - RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Queiroz, Maria Lourena de.

A literatura na formação e inclusão cultural de crianças com necessidades específicas / Maria Lourena de Queiroz. - 2025.
172 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Géssica Fabiely Fonseca.

1. Necessidades específicas - Tese. 2. Letramento literário - Tese. 3. Acessibilidade cultural - Tese. I. Fonseca, Géssica Fabiely. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

CDU 376

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

MARIA LOURENA DE QUEIROZ

**A LITERATURA NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO CULTURAL DE CRIANÇAS COM
NECESSIDADES ESPECÍFICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, em cumprimento às exigências para obtenção do
título de Doutor(a) em Educação.

Data de aprovação: 21/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gêssica Fabiely Fonseca
Presidente

Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN

Profa. Dra. Katia Regina Lopes Costa Freire
Examinadora Interna

Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN

Profa. Dra. Maria Aparecida Dias
Examinadora Interna

Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN

Profa. Dra. Janaina Aguiar Peixoto
Examinadora Externa

Universidade Federal da Paraíba — UFPB

Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca
Examinadora Externa

Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ

Profa. Dra. Débora Regina de Paula Nunes
Examinadora Interna Suplente

Universidade Federal do Rio Grande do Norte — UFRN

Profa. Dra. Priscila Benitez
Examinadora Externa Suplente

Universidade Federal do ABC — UFABC

Dedico este trabalho aos meus pais, Josefa e Sebastião, pois, mesmo vivendo à margem da sociedade e com quase nenhuma instrução formal, conseguiram criar e educar seus três filhos com muito amor, cuidado e dedicação. Também dedico este trabalho aos meus irmãos, Samuel e Leandro, que, ainda na adolescência, abdicaram de seus sonhos e do aconchego do nosso lar para contribuir com o sustento da família e proporcionar condições reais para que meus sonhos se tornassem realidade. Por fim, dedico este trabalho aos meus amados sobrinhos, Maria, Kaio e Ravi. Espero que os caminhos arduamente trilhados por mim até aqui, graças ao apoio e à abnegação da nossa família, sejam pontes acessíveis para que eles cheguem aonde, hoje, na terna infância, sonham.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória como filha, irmã, tia, amiga, estudante, servidora e demais personas, muitos foram os que cruzaram o meu caminho, contribuíram para o meu crescimento e, conseqüentemente, para a realização deste trabalho, seja por meio de gestos, palavras ou ações. Agradecê-los é uma forma de reconhecer o papel de cada um na minha caminhada.

*Em primeiro lugar, expresso minha imensa gratidão à **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, primeiro por poder fazer parte dessa instituição, tanto como servidora quanto como estudante de pós-graduação, e, segundo, pelas oportunidades de crescimento e aprimoramento que tive desde quando cheguei. Agradeço ao **Centro de Educação**, ao **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial** e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** por constituírem espaços de crescimento, troca de experiências, formação e superação de grandes desafios. Agradeço a **todos os profissionais** que fazem parte desses espaços pela contribuição para minha formação humana, profissional e acadêmica.*

*Agradeço à **banca examinadora** deste trabalho, composta pelas **professoras Katia Regina Lopes Costa Freire, Maria Aparecida Dias, Janaina Aguiar Peixoto, Michele Pereira de Souza da Fonseca, Débora Regina de Paula Nunes e Priscila Benitez**. Sinto-me honrada e muito feliz por terem aceitado o convite para fazer parte deste momento tão importante da minha vida e pelas valiosas contribuições.*

*Expresso também minha sincera gratidão aos **docentes e discentes participantes** da pesquisa, que gentilmente disponibilizaram seu tempo, suas experiências e suas vozes para este trabalho. Sem a colaboração de cada um, este momento não teria sido possível, e as contribuições que trouxeram foram valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.*

*Minha sincera e eterna gratidão aos **ministrantes das oficinas formativas: Elizabeth, Felipe, Renata, Juliana, Mayara, Thiago, Rozejane, Carlos, Gilvania e Elaine**. O empenho, a dedicação e os conhecimentos de cada um foram essenciais para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa e trouxeram grandes aprendizados para mim e para todos os participantes. Cada oficina foi marcada pela parceria, pela partilha de saberes e pela reflexão sobre a prática. O compromisso de vocês com a acessibilidade cultural é inspirador e deixou marcas que certamente levaremos conosco em nossa trajetória acadêmica e profissional.*

*Agradeço também a **todos os participantes das oficinas** realizadas no âmbito desta pesquisa. A participação de cada um foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, e as contribuições, reflexões e experiências compartilhadas durante os encontros*

enriqueceram significativamente nossa compreensão sobre o tema estudado e ampliaram os horizontes desta investigação. Agradeço pela disponibilidade e pela confiança em participar deste processo.

Minha profunda gratidão à **Géssica Fabiely Fonseca**, que se tornou, para além de **orientadora acadêmica**, uma **grande amiga e parceira** ao longo de toda a minha jornada no trabalho, na pós-graduação e em minha existência nas terras natalenses. A sua acolhida e o apoio inabalável foram essenciais para a realização deste trabalho e para que eu pudesse continuar lutando e acreditando. Sua crença no meu potencial e sua escuta atenta tornaram este processo muito mais leve e prazeroso. Sou eternamente grata pela confiança e sinto-me muitíssimo honrada e feliz por tê-la ao meu lado neste e em outros momentos da vida cotidiana.

Agradeço aos meus amigos e **colegas de trabalho**, **Alysson, Ana Livia, Davi, Hiram e Renata**, pelas risadas compartilhadas e pelos conselhos nos momentos difíceis. Vocês estiveram ao meu lado durante esta e outras trajetórias, com palavras de incentivo e gestos que trouxeram leveza. A amizade de vocês foi um refúgio em um processo que, muitas vezes, é solitário e desafiador.

Meu agradecimento aos **meus amigos da vida e de longa data**, **Joabe, Brena e Isabelle**, que estiveram ao meu lado em diversos momentos da minha jornada. Vocês são sinônimo de abrigo, força e inspiração. Obrigada por me ouvirem, me acolherem e pela amizade que me oferecem, a qual é um alicerce fundamental na minha vida.

Gratidão a **Alexandre**, meu **companheiro de vida e de todas as horas**. Obrigada por toda a paciência, o carinho e a compreensão nos momentos de cansaço, incerteza e ausência. O seu amor, que acolhe e apoia, foi fundamental para a finalização deste trabalho.

Por fim, minha mais profunda gratidão **aos meus pais, Josefa e Sebastião**, e **aos meus irmãos, Samuel e Leandro**, que sempre me deram amor e apoio incondicionais para que minha caminhada até aqui fosse possível. Em cada etapa da minha vida, nas conquistas, nos desafios e nos recomeços, o amor e o apoio incondicional de cada um de vocês sempre me sustentaram. Agradeço por entenderem as minhas ausências forçadas, por respeitarem as minhas escolhas e por me ensinarem o valor da dedicação, da humildade e da perseverança.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada, expresso minha sincera gratidão.

'Go on,' said Lennie. 'How's it gonna be. We gonna get a little place.'
'We'll have a cow,' said George. 'An' we'll have maybe a pig an'
chickens... an' down the flat we'll have a... little piece alfalfa-
'For the rabbits,' Lennie shouted.
'For the rabbits,' George repeated.
'And I get to tend the rabbits.'
'An' you get to tend the rabbits.'
Lennie giggled with happiness.
'An' live on the fatta the lan'.'
(STEINBECK, 1994)

RESUMO

A leitura literária, especialmente na infância, possui um valor formativo indiscutível, por envolver dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Como um direito humano e um bem cultural, a literatura é capaz de formar subjetividades e mediar os sentidos da experiência humana. Assim, compreender como a formação leitora se realiza no espaço escolar torna-se uma tarefa importante diante dos desafios da educação pública brasileira e da necessidade de garantia dos direitos culturais, desde a infância para as pessoas com necessidades específicas. Partindo desses pressupostos, esta pesquisa tem como tema central a formação de leitores literários com necessidades específicas no Ensino Fundamental, a partir da acessibilidade cultural sendo o objetivo geral deste estudo analisar as percepções e práticas com literatura acessível dos docentes do Núcleo de Educação da Infância (NEI/Cap), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na formação e inclusão cultural de crianças com necessidades específicas no Ensino Fundamental I, investigando como as práticas de formação de leitores, sob a perspectiva da acessibilidade cultural, são concebidas, implementadas e experienciadas por docentes e discentes dessa instituição. Trata-se de uma pesquisa-ação que adota uma abordagem qualitativa e faz uso da análise de conteúdo como método de interpretação dos dados. O corpus analítico é composto pela análise documental dos documentos institucionais, os dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), relativos a projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na instituição sobre a temática, abrangendo um recorte temporal de 2015 a 2023, pela aplicação de um questionário a docentes e técnicos, observações no espaço escolar, além da execução de oficinas formativas e da realização de entrevistas com docentes e discentes. Os resultados apontam para a existência de um discurso favorável às práticas de leitura literária, com menções à importância da literatura em documentos institucionais e em alguns projetos de extensão, ainda que sua implementação no cotidiano enfrente desafios, como a ausência de ações e mediações pedagógicas inclusivas nas salas de aula e na biblioteca. Embora sejam espaços formativos que propiciam contato direto com a literatura, ainda carecem de protagonismo pedagógico voltado à inclusão de crianças com necessidades específicas. Os sentidos atribuídos à literatura na instituição oscilam entre um valor formativo e humanizador, conforme as diretrizes institucionais, e uma prática vinculada às rotinas escolares. Em termos de saberes e conhecimentos mobilizados, observamos uma predominância de conhecimentos práticos, tácitos ou experienciados, sem um projeto formativo integrado e contínuo voltado à literatura e à mediação pedagógica acessível. Concluímos que a formação de leitores literários na instituição é marcada pelo reconhecimento da importância dessa prática no contexto da Educação Básica e por iniciativas e esforços tanto individuais quanto coletivos. Os resultados evidenciam a necessidade de articulação coletiva para o desenvolvimento de práticas leitoras mais inclusivas e demonstram que há uma política de leitura que reconhece a literatura como direito e a mediação como prática pedagógica essencial na formação das crianças com necessidades específicas.

Palavras-chave: necessidades específicas; letramento literário; acessibilidade cultural.

ABSTRACT

Literary reading, especially during childhood, holds unquestionable formative value, as it encompasses cognitive, affective, and social dimensions. As a human right and cultural asset, literature has the power to shape subjectivities and mediate the meaning of human experience. In this context, understanding how reading development takes place within the school environment is essential, particularly in the face of challenges in Brazilian public education and the need to guarantee cultural rights from early childhood, especially for individuals with specific needs. Based on these premises, this research focuses on the development of literary readers with specific needs in elementary education from the perspective of cultural accessibility. The main objective of this study was to analyze the perceptions and practices related to accessible literature among teachers at the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP), part of the Education Center (CE) at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), regarding the cultural formation and inclusion of students with specific needs in early elementary education. It investigates how reading development practices based on cultural accessibility are conceived, experienced, and implemented by teachers and students at the institution. This study is characterized as action research, adopting a qualitative approach and employing content analysis as the main method of data interpretation. The analytical categories that emerged from the collected data were practices and perceptions, challenges, meanings attributed to the experience, mobilized knowledge, and institutional relations and context. The corpus of analysis includes institutional documents and data from the Integrated System for Academic Activity Management (SIGAA), focused on research and outreach projects developed between 2015 and 2023. It also comprised questionnaires administered to teachers and technical staff, direct observations in the school environment, formative workshops, and interviews with both teachers and students. The findings indicate the existence of a discourse favorable to literary reading practices, with reference to the importance of literature in documents such as the Pedagogical Proposal, PRONEI, and various extension projects. However, the implementation of these ideas in daily school practices still faces limitations such as the absence of ongoing teacher training and weak pedagogical mediation in classrooms and school library. Although these spaces promote direct contact with literature, they still lack pedagogical leadership that ensures the inclusion of children with specific needs. The meanings attributed to literature fluctuate between a formative and humanizing value, as emphasized by institutional guidelines, and a practice confined to school routines. Regarding the knowledge mobilized in these processes, practical, tacit, and experiential knowledge predominates, with no continuous training programs in the field of children's literature or accessible pedagogical mediation. In conclusion, the development of literary readers at the institution is marked by a broad recognition of the importance of this practice within Basic Education, as well as by both individual and collective efforts. The results highlight the need for collective articulation to foster more inclusive reading practices and demonstrate that the institution has a reading policy that recognizes literature as a right and mediation as an essential pedagogical practice in the education of children with specific needs.

Keywords: specific needs; literary literacy; cultural accessibility.

RÉSUMÉ

La lecture littéraire, notamment pendant l'enfance, revêt une valeur formatrice indéniable, car elle mobilise des dimensions cognitives, affectives et sociales. En tant que droit humain et bien culturel, la littérature a le pouvoir de façonner les subjectivités et de médiatiser le sens de l'expérience humaine. Dans ce contexte, comprendre comment se construit la formation du lecteur à l'école devient une tâche essentielle face aux défis de l'éducation publique brésilienne et à la nécessité de garantir les droits culturels dès la petite enfance, en particulier pour les personnes ayant des besoins spécifiques. Partant de ces prémisses, cette recherche a pour thème central la formation de lecteurs littéraires ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental, sous l'angle de l'accessibilité culturelle. L'objectif principal de cette étude était d'analyser les perceptions et les pratiques liées à la littérature accessible chez les enseignants du Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP, du Centre d'Éducation (CE) de l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte (UFRN), en ce qui concerne la formation et l'inclusion culturelle des élèves ayant des besoins spécifiques au sein du cycle primaire. L'étude examine la manière dont les pratiques de formation du lecteur, dans une perspective d'accessibilité culturelle, sont conçues, vécues et mises en œuvre par les enseignants et les élèves de cette institution. Il s'agit d'une recherche-action adoptant une approche qualitative et utilisant l'analyse de contenu comme méthode d'interprétation des données. Le corpus analytique comprend l'analyse documentaire des textes institutionnels, les données extraites du Système Intégré de Gestion des Activités Académiques (SIGAA), portant sur les projets de recherche et d'extension développés entre 2015 et 2023, des questionnaires adressés aux enseignants et au personnel technique, des observations in situ, des ateliers de formation et des entretiens avec les enseignants et les élèves. Les résultats révèlent un discours favorable à la lecture littéraire, tel que souligné dans des documents comme le Projet Pédagogique, le PRONEI et divers projets d'extension. Toutefois, la mise en œuvre de ces principes dans la pratique quotidienne reste fragile, notamment en raison de l'absence de formation continue des enseignants et de la faiblesse des médiations pédagogiques en classe et à la bibliothèque. Bien que ces espaces favorisent un contact direct avec la littérature, ils manquent encore d'un rôle pédagogique central qui inclut les enfants ayant des besoins spécifiques. Les significations attribuées à la littérature oscillent entre une valeur formatrice et humanisante — en accord avec les orientations institutionnelles — et une pratique liée aux routines scolaires. En ce qui concerne les savoirs mobilisés, on observe une prédominance de connaissances pratiques, tacites ou empiriques, en l'absence d'un projet de formation continue dans les domaines de la littérature jeunesse et de la médiation pédagogique accessible. En conclusion, la formation du lecteur dans cette institution se caractérise par la reconnaissance de l'importance de cette pratique dans l'enseignement fondamental, ainsi que par des efforts et des initiatives, à la fois individuels et collectifs. Les résultats soulignent la nécessité d'une articulation collective pour développer des pratiques de lecture plus inclusives et montrent qu'une politique de lecture y est en cours, laquelle reconnaît la littérature comme un droit et la médiation comme une pratique pédagogique essentielle à la formation des enfants ayant des besoins spécifiques.

Mots-clés: besoins spécifiques; alphabétisation littéraire; accessibilité culturelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”	41
Figura 2 — Acervos dos laboratórios e salas.....	92
Figura 3 — Obras das crianças expostas pela escola.....	92
Figura 4 — Acervo geral da biblioteca.....	93
Figura 5 — Acervo especial da biblioteca.....	94
Figura 6 — Acervo para adultos.....	94
Figura 7 — Livros do cantinho da leitura.....	96
Figura 8 — Estante do cantinho da leitura.....	97
Figura 9 — Ciranda dos livros da turma matutina.....	101
Figura 10 — Livro lido em sala.....	103
Figura 11 — Cantinho da leitura da turma vespertina.....	107
Figura 12 — Acervo da Ciranda dos livros da turma vespertina.....	108
Figura 13 — Ciranda dos livros da turma vespertina.....	112
Figura 14 — Imagens da Oficina 2.....	117
Figura 15 — Imagens da Oficina 3.....	118
Figura 16 — Imagens da Oficina 4.....	120
Figura 17 — Imagens da Oficina 5.....	121
Figura 18 — Imagens da Oficina 6.....	122
Figura 19 — Imagens da Oficina 7.....	124
Figura 20 — Imagens da Oficina 8.....	126
Figura 21 — Imagens da Oficina 9.....	127
Figura 22 — Livro utilizado na contação de história	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Respostas à pergunta 01 da seção 02 do questionário	80
Gráfico 2 — Respostas à pergunta 03 da seção 02 do questionário	81
Gráfico 3 — Respostas à pergunta 04 da seção 04 do questionário	89
Gráfico 4 — Respostas à 6ª pergunta de avaliação da Oficina 06	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Trabalhos encontrados na revisão da literatura nacional.....	23
Quadro 2 — Trabalhos encontrados na revisão da literatura internacional.....	27
Quadro 3 — Síntese dos trabalhos encontrados na revisão da literatura.....	27
Quadro 4 — Organização das oficinas formativas.....	32
Quadro 5 — Etapas da pesquisa	33
Quadro 6 — Seleção de documentos e projetos de pesquisa e extensão.....	35
Quadro 7 — Procedimentos e instrumentos por etapa.....	38
Quadro 8 — Descrição das categorias de análise.....	39
Quadro 9 — Documentos norteadores.....	72
Quadro 10 — Projetos de pesquisa com proximidade temática.....	74
Quadro 11 — Projetos de extensão com proximidade temática.....	75
Quadro 12 — Projetos de extensão com referência à biblioteca.....	76
Quadro 13 — Síntese da análise das observações.....	113
Quadro 14 — Comentários gerais sobre as Oficinas.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Projetos de pesquisa por ano.....	74
Tabela 2 — Projetos de extensão por ano.....	75
Tabela 3 — Comparativo entre inscritos e participantes nas oficinas.....	128
Tabela 4 — Comparativo entre participantes e avaliações das oficinas.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação
DI – Deficiência Intelectual
ERIC – Education Resources Information Center
LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NEI/Cap – Núcleo de Educação da Infância / Colégio de Aplicação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLE – Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONEI – Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão do NEI
RN – Rio Grande do Norte
SAAC – Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFABC – Universidade Federal do ABC
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Justificativa: os caminhos que nos trouxeram até aqui.....	22
1.2 Revisão da literatura.....	23
1.3 Estrutura da tese.....	28
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1 Abordagem da pesquisa.....	30
2.2 Método de pesquisa.....	30
2.3 Contextualização do lócus da pesquisa e dos participantes.....	33
2.4 Etapas de construção e sistematização dos dados.....	34
2.4.1 Instrumentos e procedimentos de construção de dados.....	35
2.4.2 Análise dos dados.....	38
3 FORMAÇÃO DO LEITOR E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	40
3.1 A importância de se formar leitores.....	40
3.2 O direito à literatura.....	44
3.3 O letramento literário.....	46
4 FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	50
4.1 Acessibilidade cultural: pensando a cultura acessível para todos.....	50
4.2 Formatos de livros acessíveis: audiolivro, video-livro e livros impressos com recursos de acessibilidade.....	53
4.3 Diagramação de livros acessíveis: fontes, margens, alinhamento, tamanho da fonte e uso de imagens.....	56
4.4 Recursos de acessibilidade para livros de literatura.....	57
4.4.1 Linguagem Simples.....	58
4.4.2 Fonte Ampliada.....	58
4.4.3 Símbolos Pictográficos para Comunicação.....	59
4.4.4 Braille.....	59
4.4.5 Elementos táteis e em alto relevo.....	60
4.4.6 Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.....	60
4.4.7 Audiodescrição.....	61
5 PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ACESSÍVEIS.....	62
5.1 Sonorização e audiodescrição na contação de histórias.....	62
5.2 Sensibilização, motivação e recursos na contação de histórias acessíveis.....	65
5.3 Tempo, espaço e organização da contação de histórias.....	68
6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	71
6.1 Análise Documental.....	72
6.2 Análise dos projetos de pesquisa e extensão.....	74
6.3 Aplicação do questionário com docentes e técnicos.....	78
6.4 Observação das atividades com literatura.....	91
6.4.1 Visita guiada à escola.....	91
6.4.2 Observação das turmas.....	95
6.4.2.1 Observação da turma matutina, de Rhara Lua e C1.....	96

6.4.2.2 Observação da turma vespertina, de Emílio e C2.....	106
6.4.3 Síntese e considerações gerais sobre as observações.....	113
6.5 Elaboração e execução de oficinas sobre literatura acessível.....	115
6.6 Avaliação das oficinas.....	128
6.7 Entrevista com discentes observados.....	135
6.7.1 Entrevista com C2, a criança do turno vespertino.....	136
6.7.2 Entrevista com C1, a criança do turno matutino.....	138
6.8 Entrevista com docentes observados.....	140
6.8.1 Entrevista com Rhara Lua, a docente do turno matutino.....	140
6.8.2 Entrevista com Emílio, o docente do turno vespertino.....	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	167
Apêndice A - Questionário para docentes e técnicos.....	167
Apêndice B - Roteiro para observação.....	170
Apêndice C - Roteiro de entrevista com discentes.....	171
Apêndice D - Roteiro de entrevista com docentes.....	173

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa um lugar especial na formação humana e é frequentemente mencionada em trabalhos acadêmicos como um direito inalienável que deve ser garantido a todos, sob o risco de desumanização caso não seja assegurado (Candido, 2011). O texto literário tem um papel significativo na formação humana, pois permite a ampliação do conhecimento, a formação e a consolidação das identidades, o desenvolvimento da empatia, o enriquecimento do vocabulário, a melhoria da linguagem, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico (Konrad *et al.*, 2024). O letramento literário, entendido aqui como a capacidade de compreender, interpretar e desfrutar da literatura enquanto patrimônio cultural, é uma condição essencial para assegurar esse direito (Paulino; Cosson, 2009).

Se pretendemos assegurar que o direito à literatura, mediado pelo letramento literário, seja garantido a todos, é essencial direcionarmos nossa atenção ao fato de que, na maioria das vezes, a literatura não é acessível, seja por questões econômicas e políticas, seja pelo formato em que é disponibilizada. Sendo assim, faz-se necessário envidar esforços materiais, humanitários e acadêmicos para atender às demandas existentes e possibilitar o acesso à literatura por parte das pessoas com necessidades específicas. Adotaremos a denominação “pessoas com necessidades específicas” por englobar os indivíduos com condições temporárias e permanentes e por ser o termo adotado e utilizado pela UFRN para se referir a esses sujeitos, inclusive em seus documentos oficiais, como a Resolução Conjunta nº 002/2022–CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022, que institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas da instituição.

A partir dessas premissas, nos deparamos com a questão da acessibilidade cultural, conceito que discute a relevância da fruição, participação, expressão e produção cultural pelas sujeitas e sujeitos com necessidades específicas. A simples presença em espaços culturais com obras acessíveis, por exemplo, não é suficiente e, assim, não assegura o real acesso à cultura (Salasar; Sousa; Michelin, 2021). A acessibilidade cultural abrange, igualmente, o acesso à literatura, a qual pode ser produzida e disponibilizada em formatos acessíveis, por meio de livros em multiformato, em áudio e vídeo, acompanhados de recursos de acessibilidade.

Os livros acessíveis atendem, de maneira simultânea, às demandas de distintas pessoas e proporcionam múltiplas formas de acesso e fruição literária. Esse tipo de material favorece a inclusão e a valorização cultural, uma vez que permite que grupos segregados e/ou excluídos acessem a cultura de maneira autônoma e independente. Os recursos de acessibilidade, como

símbolos pictográficos, linguagem simples, braille, fontes ampliadas e design acessível, podem ser empregados na elaboração e no uso de livros em multiformato e constituem elementos fundamentais para assegurar que esses materiais sejam acessíveis.

Diante desses pressupostos apresentados até aqui, o propósito da realização desta pesquisa foi obter subsídios para responder à seguinte questão: quais são os desdobramentos das percepções e práticas com literatura dos docentes do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP) na formação e inclusão cultural de alunos com necessidades específicas do Ensino Fundamental I? Posta essa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar as percepções e práticas relacionadas à literatura acessível dos docentes do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na formação e inclusão cultural de crianças com necessidades específicas no Ensino Fundamental I, investigando como as práticas de formação de leitores, sob a perspectiva da acessibilidade cultural, são concebidas, implementadas e experienciadas por docentes e discentes dessa instituição.

A partir do objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos: analisar projetos e documentos norteadores da instituição sobre a inclusão de pessoas com necessidades específicas, no âmbito da acessibilidade cultural de livros de literatura nos espaços escolares; caracterizar as concepções e práticas dos professores das salas de aula acerca da literatura, na perspectiva da acessibilidade pedagógica e cultural de estudantes com necessidades específicas; e desenvolver oficinas formativas com e/ou para os docentes envolvidos na pesquisa, sobre literatura acessível e mediação literária na escola, voltadas para pessoas com necessidades específicas.

Este estudo apresenta como tese o papel que a literatura tem na formação humana e na inclusão cultural de crianças com necessidades específicas, sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento crítico, sensível e social dos sujeitos em formação. Nesse contexto, a trajetória formativa dos docentes, inclusive no que diz respeito à sua constituição como leitores, exerce influência direta sobre a maneira como compreendem e valorizam o papel da literatura no ambiente escolar e, embora existam diversas práticas literárias nas escolas e um esforço contínuo no sentido de promover um trabalho pedagógico mais inclusivo, é necessário articular o letramento literário e a acessibilidade cultural no cotidiano institucional e na formação de leitores literários.

Este trabalho tem abordagem qualitativa e trata-se de uma pesquisa-ação, haja vista que propõe o desenvolvimento e a participação em uma série de atividades na instituição que

tem como lócus o Núcleo de Educação da Infância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os participantes da pesquisa foram dois educadores que atuam nas turmas de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental e dois alunos com necessidades específicas matriculados nessas turmas.

Inicialmente, foi feita uma consulta aos documentos norteadores da instituição, com o intuito de compreender como a acessibilidade cultural e o letramento literário são abordados nesses escritos. Em seguida, fizemos um levantamento dos projetos de pesquisa e extensão propostos pelos servidores da instituição entre 2015 e 2023, desde a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, para que pudéssemos entender o que já vem sendo feito na prática, no âmbito da pesquisa e da extensão sobre essas temáticas e, conseqüentemente, estabelecer uma base do que poderia ser útil para o desenvolvimento das oficinas desta pesquisa.

Mediante a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFRN, demos início à construção de dados com os indivíduos participantes da pesquisa. Começamos pela aplicação de um questionário com os docentes e técnicos da instituição, para que pudéssemos apreender tanto suas formações e experiências leitoras quanto suas relações com a literatura no Ensino Superior, na formação continuada e, atualmente, no trabalho e na vida pessoal.

Em seguida, passamos para a observação participante das atividades na instituição, que teve duração de nove dias e buscou captar como as atividades de acessibilidade cultural e letramento literário ocorrem na prática e como se articulam com os documentos institucionais e com os discursos apresentados nos questionários.

Quando terminada a observação e após ter sido traçado o perfil de práticas e formação dos sujeitos, propusemos e desenvolvemos oficinas sobre literatura acessível com e para os docentes da instituição, organizadas em três módulos: o primeiro, sobre literatura acessível no âmbito dos formatos e da diagramação de livros acessíveis; o segundo, focado nos recursos de acessibilidade aplicáveis a livros em diferentes formatos; e um terceiro módulo, voltado para as práticas de contação de histórias a partir de uma perspectiva inclusiva, considerando as diferentes particularidades dos alunos. Por fim, realizamos entrevistas com docentes e discentes participantes da pesquisa durante as observações, a fim de avaliar o seu impacto e correlacioná-lo com os dados obtidos no início da pesquisa.

A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), foi o método utilizado para analisar os dados, permitindo o levantamento, a categorização e a interpretação sistemática

das informações. As categorias utilizadas na análise foram definidas a posteriori, a partir da literatura de base e dos dados construídos em campo, sendo elas: percepções e práticas com a literatura dos docentes e discentes; desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário evidenciados pelos sujeitos; sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos; e saberes e conhecimentos mobilizados pelos participantes.

1.1 Justificativa: os caminhos que nos trouxeram até aqui

Esta pesquisa se justifica em várias dimensões articuladas que conferem sentido e relevância à investigação proposta. Na dimensão acadêmica, este trabalho insere-se nos debates contemporâneos sobre a leitura literária na infância, com especial atenção às práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores com necessidades específicas. Ao focalizar práticas de mediação acessível de literatura no Ensino Fundamental I, a pesquisa contribui para o aprofundamento teórico-metodológico sobre o papel da literatura como experiência estética, subjetiva e formativa. Trata-se, portanto, de uma contribuição ao campo da educação literária, com implicações relevantes para a formação docente, bem como para subsidiar políticas públicas orientadas à promoção da acessibilidade cultural.

Na dimensão social, este trabalho justifica-se pela defesa do acesso à literatura como um direito fundamental e como expressão da cidadania cultural, especialmente diante das desigualdades históricas no acesso aos bens culturais por parte das pessoas com necessidades específicas. A literatura é um espaço de construção de subjetividades, de ampliação do repertório cultural e de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Sendo assim, este estudo é um reforço ao nosso compromisso ético-político com a inclusão e a valorização da diversidade cultural no ambiente educacional.

A dimensão pessoal também é constitutiva da escolha do objeto e da condução da pesquisa. O fascínio pela literatura, presente desde a infância, e sua influência ao longo da nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, motivaram o desejo de contribuir para que o texto literário seja efetivamente parte do processo formativo de outras pessoas, especialmente daquelas que historicamente tiveram essa experiência negada. As vivências escolares, a formação universitária e a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do projeto “Mediação de leitura e texto em processos de (auto)formação”, foram determinantes para consolidar a articulação entre literatura e inclusão como eixo norteador da nossa prática investigativa.

Na dimensão profissional, esta pesquisa almeja contribuir para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com a acessibilidade cultural e a efetivação do direito à literatura na infância. Esperamos que os resultados obtidos, bem como seus desdobramentos, possam colaborar para o enfrentamento das diversas formas de exclusão cultural. Este estudo propõe-se a fomentar reflexões críticas sobre os processos de democratização da cultura e da literatura, analisando as práticas escolares sob a ótica da inclusão.

1.2 Revisão da literatura

No intuito de subsidiar as discussões sobre os temas que permeiam este trabalho e compreender o andamento das pesquisas na área, realizamos uma revisão da literatura a partir da consulta, em repositórios nacionais e internacionais, de trabalhos que discutam a temática. Ao nos voltarmos para a questão da pesquisa, em um primeiro momento, definimos como descritores os seguintes termos para busca nos repositórios nacionais: Deficiência Intelectual *AND* letramento literário.

Em relação ao recorte temporal, optamos por selecionar os estudos que foram publicados a partir de 2015, ano em que foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), até o ano de 2023 (momento em que a revisão foi realizada). As bases nacionais selecionadas para a consulta foram a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil); o Portal de Periódicos da CAPES; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir desses parâmetros iniciais, encontramos os trabalhos descritos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 — Trabalhos encontrados na revisão da literatura nacional

Repositório	Quantidade	Título	Autor(es)	Ano
<i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO Brasil)	0	-	-	-
Portal de Periódicos da CAPES	02	Contação de histórias e letramento literário:	Adriana de Oliveira Henrique; Flávia Vieira da Silva do	2018

		contribuições para a aprendizagem do educando com Deficiência Intelectual	Amparo	
		Adaptação literária para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista no ensino técnico integrado	Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, Suzana Trevisan	2020
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	02	Os livros digitais na formação de leitores literários com deficiência intelectual	Maria Lourena de Queiroz	2022
		Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II	Maria Aparecida Alves Menezes	2015
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	04	Os livros digitais na formação de leitores literários com deficiência intelectual	Maria Lourena de Queiroz	2022
		Letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual em teses e dissertações do catálogo CAPES	Gabrielle de Lima Sousa	2020
		A representação da deficiência por meio de personagens de obras literárias do PNLD 2018	Martha Milene Fontenelle Carvalho	2020

		O conto e o reconto de histórias como forma de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual	Jesiane Maria de Sena Araujo	2015
--	--	---	------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir desta busca inicial, podemos observar que um mesmo trabalho (“Os livros digitais na formação de leitores literários com deficiência intelectual”) é encontrado em bases de dados diferentes (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES). Além disso, nos títulos dos trabalhos, já é possível encontrar um ou ambos os descritores (deficiência intelectual *AND* letramento literário).

Para critério de inclusão e/ou exclusão dos trabalhos, foram considerados apenas os estudos que mencionam o letramento literário, e não apenas o letramento, como é o caso do segundo texto encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma vez que, para os estudiosos brasileiros, como Cosson (2016), esses conceitos são considerados diferentes, embora estreitamente relacionados. Esta dissertação discutiu o ensino de gêneros textuais, especificamente receitas culinárias, como forma de desenvolver a linguagem e a competência comunicativa dos alunos em sala de aula, e demonstrou que o uso de sequências didáticas sobre gêneros textuais contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a ampliação das competências sociocomunicativas.

O artigo “Contação de histórias e letramento literário: contribuições para a aprendizagem do educando com deficiência intelectual”, das autoras Adriana de Oliveira Henrique e Flávia Vieira da Silva do Amparo (2018), aborda a importância da prática da contação de histórias como uma estratégia pedagógica para promover o letramento literário entre estudantes com Deficiência Intelectual. As autoras enfatizam que a contação de histórias pode contribuir para a eliminação de barreiras e para a produção de sentidos pelos estudantes com deficiência, o que pode facilitar a compreensão desses sujeitos e estimulá-los à comunicação oral e escrita, além de poder ampliar a interação com o ambiente escolar e social.

O estudo “Adaptação literária para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista no ensino técnico integrado”, das autoras Vanessa de Oliveira Dagostim Pires e Suzana Trevisan (2020), refere-se a um projeto de ensino realizado no Campus Sapucaia do Sul do Instituto Federal do Sul (IFSul). Nele, foram adaptados textos

literários para torná-los acessíveis a pessoas com Deficiência Intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista. Foram levados em consideração critérios como a simplificação do vocabulário, a manutenção das características do gênero textual, o uso de linguagem denotativa e a inclusão de ilustrações realistas. O projeto resultou na publicação acessível dos contos “A Cartomante”, de Machado de Assis, e “Meu Tio Júlio”, de Guy de Maupassant. O material foi publicado de forma acessível e está disponibilizado em formato impresso e digital.

A dissertação “Os livros digitais na formação de leitores literários com deficiência intelectual” (Queiroz, 2022) (aparece em dois repositórios diferentes: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) aborda a importância dos livros digitais de literatura no processo de formação de leitores com Deficiência Intelectual e analisa materiais disponíveis no portal eduCAPES. A pesquisa buscou analisar como essas ferramentas digitais podem auxiliar na inclusão, acessibilidade, ensino e aprendizagem desses alunos. O trabalho destacou que a acessibilidade de livros digitais de literatura para pessoas com Deficiência Intelectual ainda é um recurso pouco explorado, com escassez de materiais disponíveis, inclusive em grandes repositórios.

A dissertação “Letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual em teses e dissertações do catálogo CAPES” de Gabrielle de Lima Sousa (2020) buscou compreender os estudos sobre as práticas de letramento literário de pessoas com Deficiência Intelectual em teses e dissertações da CAPES. A autora selecionou 25 teses e dissertações e, em seguida, definiu como corpus cinco pesquisas. A partir disso, analisou os trabalhos, tentando identificar as suas concepções de Deficiência Intelectual, a organização de eventos e práticas de letramento literário e as formas de fruição estética. A pesquisa concluiu que o letramento literário é um caminho possível para a inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual.

No âmbito dos bancos de dados internacionais, selecionamos o repositório *Education Resources Information Center* (ERIC). Para a realização das pesquisas neste repositório, não delimitamos um período e selecionamos os descritores “*intellectual disabilities*” AND “*literate*”, tendo em vista que, na língua inglesa, o termo é o que mais aproxima-se do conceito de letramento literário, conforme o conhecemos e estudamos aqui no Brasil.

Tendo como base estas informações, realizamos as buscas e encontramos os trabalhos que se encontram no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 — Trabalhos encontrados na revisão da literatura internacional

Repositório	Quantidade	Título	Autor(es)	Ano
Education Resources Information Center (ERIC)	2	<i>Accomplishing new literate practices: Students with disabilities rewrite the story</i>	Cherie Pickering	2005
		<i>Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organization</i>	Karen B. Moni, Anne Jobling, Michelle Morgan e Jan Lloyd	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O artigo “*Accomplishing new literate practices: Students with disabilities rewrite the story*”, de Cherie Pickering (2005), descreve um projeto de pesquisa realizado com 11 alunos com deficiências na *Forbes Primary School*. O projeto utilizou o filme “Shrek!” e buscou criar um *e-book* com um final alternativo que foi desenvolvido pelos alunos. De acordo com a autora, o projeto possibilitou que os alunos melhorassem significativamente suas habilidades de letramento literário e conseguiu engajar estudantes com deficiências em práticas de letramento literário.

O artigo “*Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organization*”, escrito por Karen B. Moni, Anne Jobling, Michelle Morgan e Jan Lloyd (2011), aborda um projeto que promoveu e avaliou habilidades de letramento de 13 adultos com Deficiência Intelectual em uma organização comunitária em Queensland, Austrália. O estudo demonstrou que adultos com Deficiência Intelectual têm capacidade de desenvolver habilidades de letramento ao longo da vida e destacou a importância de programas de letramento para melhorar a participação comunitária e a qualidade de vida desses sujeitos.

Em resumo, a partir da revisão da literatura nos repositórios nacionais e internacionais, encontramos o seguinte quantitativo de trabalhos que têm relação direta com a temática da nossa pesquisa:

Quadro 3 — Síntese dos trabalhos encontrados na revisão da literatura

Repositório	Descritores	Período	Resultados
-------------	-------------	---------	------------

Nacional	Letramento Literário <i>AND</i> Deficiência Intelectual	2015—2024	8
Internacional	<i>Literate AND Intellectual Disabilities</i>	-	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise do Quadro 3 permite ter um panorama sucinto da produção acadêmica sobre as temáticas deste estudo, tanto em repositórios nacionais quanto internacionais. No contexto nacional, foram encontrados oito estudos entre 2015 e 2024. Este número pode ser um indicativo dos impactos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nas pesquisas sobre a temática, embora ainda indique uma produção relativamente escassa. O maior número de estudos nacionais denota um interesse crescente na acessibilidade cultural para pessoas com necessidades específicas no país, possivelmente impulsionado por um maior número de políticas educacionais inclusivas e pela formação de mais profissionais especializados na área.

Nos repositórios internacionais, apenas dois estudos foram encontrados, mesmo sem delimitar um período para a busca de publicações. O menor número de estudos internacionais pode indicar que os descritores utilizados não refletem as pesquisas existentes e pode estar relacionado às diferenças terminológicas entre as literaturas nacional e estrangeira. Termos como “letramento” e “letramento literário”, por exemplo, são tratados como conceitos distintos pela maioria dos pesquisadores nacionais da área, enquanto, no cenário internacional, muitas vezes são englobados sob o mesmo conceito: *literacy*. Essas variações conceituais podem ter influenciado os resultados da busca, restringindo o reconhecimento de estudos relevantes no âmbito internacional.

1.3 Estrutura da tese

Esta tese está organizada em sete capítulos, incluindo as seções introdutória e final. O Capítulo 1 apresenta a introdução do trabalho, o tema, a delimitação do problema, os objetivos, o percurso metodológico, a justificativa, a revisão da literatura e a organização da tese. O Capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos do trabalho, descrevendo os procedimentos metodológicos, a construção do *corpus*, os instrumentos de coleta e as etapas da pesquisa, assim como apresenta as categorias de análise utilizadas na leitura dos dados. O

Capítulo 3 traz o referencial teórico e discute os conceitos centrais da pesquisa, com destaque para a importância da formação de leitores, o direito à literatura e o letramento literário. O Capítulo 4 trata da formação de leitores de literatura a partir da perspectiva da acessibilidade cultural, dos principais formatos de livros acessíveis e de recursos de acessibilidade. O Capítulo 5 traz discussões sobre algumas práticas de contação de histórias acessíveis, explorando recursos e estratégias que favorecem a acessibilidade cultural. O Capítulo 6 traz a descrição e análise dos dados, organizando e interpretando os dados empíricos, à luz das categorias propostas, revelando os sentidos atribuídos à leitura e os desafios enfrentados. Por fim, o Capítulo 7, que traz as considerações finais, sintetiza os principais achados da pesquisa, destacando suas contribuições e limitações, e indicando possibilidades para novas investigações.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trazemos um detalhamento dos caminhos metodológicos e das escolhas científicas que fundamentaram a definição do *lôcus* da pesquisa, a seleção dos participantes, bem como a construção dos dados. Como já mencionado, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa-ação, que tem como *lôcus* o Núcleo de Educação da Infância (NEI/Cap), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os participantes da pesquisa são dois educadores que atuam nas turmas de 2º a 4º ano do Ensino Fundamental e dois alunos com necessidades específicas matriculados em suas salas de aula.

2.1 Abordagem da pesquisa

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa e esta pode ser definida “[...] como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]” (Richardson, 2012, p. 90), ou seja, sucintamente, dá destaque às falas e experiências dos sujeitos pesquisados em detrimento da quantificação dos dados obtidos a partir da coleta de dados.

Consideramos neste trabalho os dados qualitativos por acreditarmos que a abordagem qualitativa possibilita a construção de um panorama geral da temática de estudo com mais elementos, nuances e diversidade. A abordagem qualitativa nos permite compreender como os participantes interpretam suas vivências e experiências, ao mesmo tempo que possibilita compreender como elas foram ressignificadas ao longo da pesquisa. Em síntese, a abordagem qualitativa contribui para que possamos valorizar as falas e experiências dos participantes investigados.

2.2 Método de pesquisa

Para além da abordagem, é importante também esclarecermos qual o tipo de pesquisa deste trabalho. Dentre os diversos tipos de métodos existentes, optamos pela pesquisa-ação, de caráter explicativo. Porém, é válido mencionar que a maior parte dos estudos envolve também a pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que estas se constituem como base para as investigações e a análise dos dados.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986, p. 14) como

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir dessa conceituação, podemos inferir que a pesquisa-ação, para além do trabalho científico, também desenvolve uma intervenção, como o próprio nome já deixa claro, que pode envolver o pesquisador e os participantes da pesquisa, e esta pode se dar de diversas formas. O autor ainda esclarece que, embora a pesquisa-ação e a pesquisa participante sejam utilizadas como sinônimos, não há consenso na literatura sobre o uso dessas terminologias.

De modo resumido, Thiollent (1986, p. 16) elenca os seguintes aspectos como principais para o entendimento da pesquisa-ação:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Por meio desses aspectos principais, fica clara a relação deste trabalho com o tipo de pesquisa-ação, uma vez que este estudo traz uma ampla interação entre pesquisadores e participantes da pesquisa. O objeto de estudo são as práticas educativas com literatura acessível e, com as ações formativas, buscamos ampliar os conhecimentos dos pesquisadores e dos participantes.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, de caráter explicativo, organizamos os trabalhos deste estudo em três etapas. Cada uma dessas etapas contou com uma série de instrumentos e procedimentos de construção de dados que serão detalhados nos tópicos a seguir. A primeira etapa consistiu em um reconhecimento do funcionamento da instituição e de suas práticas com literatura acessível. Isso foi feito a partir dos seus documentos norteadores, dos projetos

de pesquisa e extensão, da observação participante e do estudo do perfil dos participantes, a partir de um questionário.

A segunda etapa foi a elaboração e execução das oficinas formativas da pesquisa, que foram estruturadas em três módulos, a partir dos dados obtidos na etapa anterior. Em cada um dos módulos foi desenvolvido um conjunto de oficinas que foram organizadas em cinco momentos: 1) Leitura deleite; 2) Contextualização do tema; 3) Orientações sobre acessibilização de livros; 4) Exemplos de obras acessíveis; 5) Atividades práticas.

O primeiro módulo do projeto (Módulo I — Sobre literatura acessível) contou com uma oficina sobre os formatos de livros acessíveis (audiolivro, vídeo-livro, livros físicos com recursos de acessibilidade e livros multiformato). Além disso, abordou a diagramação de livros acessíveis, considerando aspectos como tipo e tamanho de fonte, margens, alinhamento e uso de imagens.

O segundo módulo do projeto (Módulo II — Sobre recursos de acessibilidade) contou com cinco oficinas sobre recursos diversos para tornar livros, em diferentes formatos, acessíveis para todos os públicos: Linguagem Simples; Símbolos Pictográficos para a Comunicação; Elementos táteis e em alto relevo em livros físicos; Fonte Ampliada e Braille; e Audiodescrição.

O terceiro módulo do projeto (Módulo III — Sobre práticas de contação de histórias acessíveis) contou com três oficinas: Estratégias de utilização do livro multiformato; Musicalização na contação de histórias acessíveis; e Sensibilização, motivação e acessórios na contação de histórias acessíveis.

Em síntese, o conjunto de oficinas foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 4 — Organização das oficinas

Etapas	1º módulo: Sobre literatura acessível	2º módulo: Sobre recursos de acessibilidade	3º módulo: Sobre práticas de contação de histórias acessíveis
Oficinas	- Diagramação e formatos de livros acessíveis;	- Linguagem Simples; - Símbolos Pictográficos para a Comunicação; - Elementos táteis e em alto relevo; - Fonte ampliada e Braille; - Audiodescrição;	- Estratégias de utilização do livro multiformato; - Musicalização na contação de histórias acessíveis; - Sensibilização, motivação e acessórios na contação de histórias acessíveis;

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, a terceira etapa da pesquisa se voltou para a entrevista com os docentes e discentes, no intuito de compreender o impacto da pesquisa nas suas relações com a literatura e nas práticas desenvolvidas na instituição. Em síntese, podemos resumir as três etapas da pesquisa da seguinte maneira:

Quadro 5 — Etapas da pesquisa

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Construção do perfil de atuação da instituição e dos participantes da pesquisa.	Execução das oficinas formativas vinculadas à pesquisa.	Avaliação do impacto da pesquisa nas percepções e práticas dos docentes e discentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Cada uma dessas etapas busca construir dados para responder a um dos objetivos propostos neste trabalho. Na primeira etapa, utilizamos como instrumento de construção de dados a análise dos documentos norteadores e dos projetos, o questionário com docentes e técnicos e a observação participante. Esta etapa buscou responder aos dois primeiros objetivos específicos: analisar projetos e documentos norteadores da instituição sobre a inclusão das pessoas com necessidades específicas, no âmbito da acessibilidade cultural de livros de literatura nos espaços escolares; e caracterizar as concepções e práticas dos professores das salas de aula acerca da literatura, na perspectiva da acessibilidade pedagógica e cultural de estudantes com necessidades específicas.

A segunda etapa teve como instrumentos de construção de dados a execução e avaliação das oficinas formativas. Esta etapa buscou responder ao terceiro objetivo: desenvolver oficinas formativas para e/ou com os docentes envolvidos na pesquisa sobre literatura acessível e mediação literária na escola, voltadas às pessoas com necessidades específicas. A última etapa, que contou com entrevistas com discentes e docentes, buscou responder aos dois primeiros objetivos e relacionar os dados obtidos inicialmente por meio da análise documental dos documentos norteadores e projetos, do questionário com docentes e técnicos, da observação participante das atividades com literatura e do diário de campo com os dados obtidos nas entrevistas.

2.3 Contextualização do *lôcus* da pesquisa e dos participantes

Optamos por escolher como *locus* do nosso estudo o Núcleo de Educação da Infância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os participantes foram dois professores das turmas de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental e dois alunos com necessidades específicas regularmente matriculados nestas turmas.

A escolha do *locus* e dos participantes se deu pelo fato de o NEI/CAP ser um colégio de aplicação, ou seja, voltado para a implementação de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidos pela/na UFRN. O NEI é uma instituição escolar reconhecida pelo desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão em várias áreas de conhecimento, englobando cursos de graduação e contribuindo para a formação inicial e continuada de profissionais de diferentes áreas. Muitas dessas atividades são, inclusive, voltadas para o trabalho com a literatura, como saraus, apresentações teatrais, exposições de filmes e produção de livros com alunos. Além desses trabalhos, no ano de 2019, a instituição realizou um curso sobre acessibilidade cultural da literatura, intitulado “Livro Infantil, Leitura e Acessibilidade”. Esse curso foi direcionado para alunos da graduação e professores da Educação Básica, e denota, por parte da instituição, uma preocupação com a temática e com o desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito da acessibilidade cultural.

Além desse curso, nos anos subsequentes, a instituição também desenvolveu outras ações alinhadas ao foco deste estudo, sendo elas: “Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância”; “A ciranda de leitura do NEI girou e incluiu novos leitores! A formação de comunidades leitoras em escolas de Natal - RN”; “Inclusão de crianças com deficiência: pontos a considerar”; “O uso da tecnologia assistiva como possibilidade para práticas pedagógicas inclusivas”; “Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância”. Então, torna-se relevante compreender como essas ações são percebidas e trabalhadas em sala de aula pelos professores.

2.4 Etapas de construção e sistematização dos dados

Considerando a natureza qualitativa do estudo, buscamos contemplar e articular diferentes instrumentos e procedimentos complementares que permitissem uma compreensão ampla e aprofundada do fenômeno investigado. Além de descrever cada instrumento e seu papel no processo investigativo, este tópico também apresenta as etapas percorridas para a organização e a análise dos dados.

2.4.1 Instrumentos e procedimentos de construção de dados

Quanto aos instrumentos de construção dos dados, optamos por, inicialmente, realizar uma análise dos documentos norteadores da instituição e projetos de pesquisa e extensão realizados nos últimos nove anos (2015—2023). Junto com o questionário aplicado posteriormente, traçamos um panorama do que a escola entende por literatura, inclusão de pessoas com necessidades específicas e acessibilidade cultural e de que tipo de atividades já são desenvolvidas nessas áreas na instituição.

A análise documental se voltou, como já colocamos, para os documentos institucionais e para os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela instituição entre os anos de 2015, ano em que foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), e 2023, ano em que iniciamos a construção de dados na instituição. Os documentos e projetos analisados foram selecionados a partir dos descritores a seguir:

Quadro 6 — Seleção de documentos e projetos de pesquisa e extensão

Critério de seleção	
Descritores	Inclusão Escolar; AEE; Educação Inclusiva; Deficiência
	Leitura, Literatura, Comunidade de leitores, Formação do leitor, Biblioteca Escolar

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram analisados os seguintes documentos institucionais, disponíveis no site da instituição, no intuito de compreender os princípios em que se baseiam as atividades pedagógicas e quais orientações estão disponíveis para a construção de projetos na instituição: Regimento Interno do Núcleo de Educação da Infância — Colégio de Aplicação; Proposta Pedagógica do NEI/CAP; Caderno de Inclusão: Orientações; Orientações gerais para a prática da pesquisa e da extensão no NEI/CAP/UFRN; e Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão do NEI (PRONEI).

O questionário (Apêndice A), procedimento posterior à análise documental, foi aplicado junto aos docentes e técnicos administrativos da instituição que atuam nas salas de aula e na biblioteca, teve como intuito construir um perfil do público que trabalha com literatura na escola. Ele foi estruturado em quatro tópicos: 1) Identificação; 2) Perfil de

atuação na instituição; 3) Letramento literário e relação com a literatura atual; e 4) Letramento literário e ambiente de trabalho.

O primeiro tópico foi constituído de três questões de resposta livre e teve como objetivo a criação de um pseudônimo e a indicação de meios para contato posterior. O segundo tópico contou com quatro questões que se voltaram para a atuação profissional dos indivíduos participantes da pesquisa, buscando elucidar, a partir de perguntas de múltipla escolha, seus perfis profissionais (profissão, local de trabalho na instituição, tempo de atuação). O terceiro tópico contou com três questões abertas que trataram da relação que os participantes da pesquisa têm hoje com a literatura, tanto de modo geral quanto no seu ambiente de trabalho. O quarto e último tópico contou com seis questões abertas e de múltipla escolha, nas quais os participantes discorreram sobre o trabalho realizado na instituição em relação à literatura acessível, indicaram suas experiências na área e o desejo de ter alguma formação nesse sentido, bem como sinalizaram se teriam interesse em participar como ouvintes e/ou proponentes de atividades dessa natureza.

Antes da aplicação do questionário com os participantes da pesquisa, foi realizado um pré-teste com 5 voluntários que se disponibilizaram para responder e propor melhorias às questões. A partir do pré-teste, refizemos as questões e repensamos os modos de respostas (múltiplas escolhas, abertas, caixa de seleção, dentre outros) para tornar o questionário mais claro e objetivo, evitando possíveis vieses nas respostas.

O questionário se constitui em uma técnica de investigação que busca levantar informações, baseando-se frequentemente na análise de um grupo significativo da comunidade que está sendo estudada. Esta ferramenta pode ser bastante útil para coletar informações que permitam aos pesquisadores compreenderem melhor os sujeitos investigados, além de ser considerada um meio barato, rápido e fácil de fazer e aplicar.

Gil (1999) destaca que esse método de coleta de dados permite atingir um número mais significativo de pessoas e pode ser definido como “[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p. 128). Optamos por esse método de coleta de dados para fazer uma exploração inicial, no intuito de conhecer a trajetória formativa dos participantes. Os dados obtidos nos questionários serviram de base para fundamentar a escolha das turmas que foram observadas, além de contribuir para a construção de um perfil do público e compreender o trabalho com literatura na escola.

Após esse levantamento inicial, realizado por meio da análise dos documentos, projetos e questionário, foram feitas observações participantes das turmas que contavam com alunos com necessidades específicas e das atividades realizadas na biblioteca e demais espaços escolares, durante nove dias letivos, a partir de um roteiro de observação previamente elaborado. O roteiro de observação (Apêndice B) contou com tópicos voltados para as dinâmicas de trabalho com literatura em sala de aula e demais espaços, buscando captar como essas atividades foram planejadas para todos os públicos, se havia uma preocupação com o letramento literário e com a participação e envolvimento de todos os alunos.

O registro das observações foi feito por meio do diário de campo, o que nos ajudou a correlacionar o perfil dos docentes com os documentos norteadores e as práticas cotidianas. No que diz respeito à observação participante, Minayo (2009) esclarece que esta técnica se realiza por meio do contato direto entre o fenômeno estudado e o pesquisador, no intuito de obter informações sobre o contexto social dos sujeitos da pesquisa.

A partir da análise documental, do perfil docente levantado anteriormente e da observação participante, foram propostas e realizadas oficinas para o público, conforme descrito no tópico anterior, no intuito de (auto)formar a comunidade escolar e prepará-la para escolher e trabalhar com livros acessíveis. As oficinas foram abertas para o público em geral e, ao final, os participantes foram incentivados a avaliar as atividades e refletir sobre os tópicos que foram úteis para a sua prática cotidiana, sobre aqueles tópicos que eles acreditam que precisam aprofundar, retornar ou mesmo se o conteúdo da oficina não foi suficiente para o devido aprofundamento.

Após a realização das oficinas, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes que foram observados. A entrevista é considerada por Gil (1999) como um método flexível, que assume diversas formas. No caso da entrevista semiestruturada, esta pode se desenvolver a partir de perguntas ou pontos de interesse que o investigador tem a intenção de explorar. O autor esclarece também que, na utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, devemos considerar duas etapas: a especificação dos dados a serem obtidos e a escolha e formulação das perguntas direcionadas a esses dados. A entrevista nos auxiliou a compreender a percepção dos educadores e alunos sobre as práticas com literatura na formação e inclusão cultural de pessoas com necessidades específicas, e de que modo isto se relaciona com os documentos norteadores e práticas desenvolvidas na escola, que foram previamente analisados.

As etapas e os seus respectivos procedimentos e instrumentos de construção de dados desta pesquisa podem assim ser resumidos:

Quadro 7 — Procedimentos e instrumentos por etapa

Etapas	1ª Etapa: Construção do perfil de atuação da instituição e dos participantes da pesquisa	2ª Etapa: Execução das oficinas formativas vinculadas à pesquisa	3ª Etapa: Avaliação do impacto da pesquisa nas percepções e práticas dos docentes e discentes
Instrumentos e procedimentos de construção de dados	- Análise documental; - Análise dos projetos de pesquisa e extensão; - Aplicação de questionário com docentes e técnicos; - Observação participante; - Registro em diário de campo;	- Elaboração e execução das oficinas formativas; - Avaliação das oficinas por parte dos participantes envolvidos;	- Entrevista com discentes e docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.4.2 Análise dos dados

No que diz respeito à análise de dados, procuramos, primeiramente, organizá-los em cada uma das etapas da pesquisa, por meio dos instrumentos e procedimentos de construção de dados, seguindo a mesma sequência lógica de aplicação/realização dos mesmos. A partir da descrição dos dados obtidos, prosseguimos com a análise e categorização dos achados, no intuito de elencar as categorias de análise que se aplicavam ao nosso trabalho.

A elaboração das categorias de análise nesta pesquisa seguiu os princípios da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), instrumento metodológico que possibilita a organização, interpretação e categorização das informações. Essa técnica de análise permite uma leitura sistemática e objetiva dos conteúdos explícitos e dos significados simbólicos presentes nos dados empíricos, além de possibilitar a interpretação dos sentidos e a construção de inferências a partir dos dados coletados.

De acordo com Bardin (2016), a categorização consiste em um processo de desmembramento do texto em unidades, seguido da classificação dessas unidades segundo critérios analíticos previamente definidos ou emergentes. A construção das categorias pode se dar de forma dedutiva, com base no referencial teórico, ou indutiva, a partir do material

empírico. Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem indutiva, respeitando a natureza dos dados coletados.

O processo de elaboração das categorias de análise seguiu três etapas fundamentais: 1. Pré-análise: foi feita a leitura flutuante do material empírico que permitiu identificar temas recorrentes e obter uma visão geral do conteúdo coletado; 2. Exploração do material: os temas recorrentes foram identificados e deram origem às categorias; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: as categorias foram organizadas de modo a permitir a análise interpretativa dos dados, à luz dos aportes teóricos da pesquisa.

A partir da leitura flutuante e da exploração dos dados, foram delimitadas quatro categorias de análise, elaboradas a partir das questões norteadoras da pesquisa e das recorrências observadas nos dados:

Quadro 8 — Descrição das categorias de análise

Categoria	Descrição
Percepções e práticas com a literatura dos docentes e discentes.	Como os participantes percebem as práticas com literatura e quais são as ações concretas descritas pelos sujeitos da pesquisa, na vida pessoal e no espaço escolar.
Desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário evidenciados pelos sujeitos.	Obstáculos e fragilidades no campo prático apontados pelos sujeitos da pesquisa.
Sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos.	Significados atribuídos a partir das vivências com a literatura.
Saberes e conhecimentos mobilizados pelos participantes.	Conhecimentos formais e saberes da experiência que os participantes demonstram utilizar nas práticas com literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essas categorias ajudaram a compreender as experiências, práticas e sentidos atribuídos à formação de leitores literários pelos participantes da pesquisa e orientaram a análise e discussão dos resultados, permitindo a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Ademais, elas emergiram a partir do contato sistemático com os dados, mantendo a fidelidade ao discurso dos sujeitos e o respeito à complexidade do fenômeno investigado.

3 FORMAÇÃO DO LEITOR E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, abordamos a formação de leitores, o direito à literatura e o letramento literário, fundamentando-nos em um conjunto de referenciais teóricos voltados à compreensão da leitura como prática social, cultural e formadora. Partimos das contribuições de Freire (1989), ao enfatizar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa perspectiva dialoga com a defesa de Candido (2011) da literatura como direito humano inalienável e essencial ao processo de humanização, reconhecendo-a como bem cultural indispensável à construção da cidadania.

Além disso, recorreremos às discussões sobre políticas públicas de incentivo à leitura e ao papel da escola na formação de leitores (Batista; Oliveira, 2018; Zilberman, 2012; Diógenes, 2023), destacando a importância da articulação entre diferentes agentes sociais, como escola, família, comunidade e governo. No âmbito da educação, o conceito de letramento literário (Cosson, 2015; Paulino, 2007; Soares, 1999) é tomado como eixo estruturante para repensar as práticas pedagógicas, considerando a literatura como experiência estética e formadora, que deve ir além de abordagens utilitaristas e fragmentadas.

Este capítulo, portanto, discute os desafios históricos e atuais para a formação de leitores no Brasil, analisa o reconhecimento da literatura como direito humano fundamental e aprofunda o conceito de letramento literário, evidenciando sua relevância para a construção de práticas educativas mais significativas. As reflexões aqui apresentadas sustentam a defesa de políticas e ações pedagógicas que reconheçam a pluralidade das experiências literárias, promovam a democratização do acesso aos livros e resgatem o valor da leitura como prática transformadora.

3.1 A importância de se formar leitores

A formação de leitores é um pré-requisito indispensável quando pensamos no desenvolvimento educacional, social e cultural de uma sociedade, tanto no contexto do Brasil quanto de outros países. Isso se deve ao fato de que a leitura vai muito além da decodificação de letras, palavras e símbolos. Os indivíduos podem, a partir da leitura, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar o seu pensamento crítico e participar de forma autônoma da vida em sociedade.

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura do texto e cria relações entre os indivíduos e o mundo, e a leitura da palavra (texto) está fortemente relacionada com a leitura que nós fazemos do mundo (contexto), ou seja, a leitura nos possibilita a compreensão do mundo ao nosso redor e, quando lemos, estamos fazendo trocas significativas entre nós e os acontecimentos que nos cercam enquanto indivíduos sociais.

No contexto do Brasil, a construção de uma sociedade leitora enfrenta, ainda hoje, diversos desafios. Os baixos níveis de compreensão de leitura, por exemplo, mesmo entre aqueles que foram alfabetizados, e a desvalorização social da leitura, que é frequentemente considerada uma prática secundária exclusiva da etapa escolar, são alguns dos desafios que precisamos reconhecer e enfrentar. Soma-se a isso a desigualdade socioeconômica, que não dá as condições necessárias para que os lares brasileiros sejam ambientes que incentivem a leitura e contribuam para a formação de leitores.

Além dos desafios já elencados, ainda podemos mencionar a dificuldade de acesso aos livros, devido aos elevados preços e à ausência de livrarias e bibliotecas, especialmente em áreas carentes, periféricas e rurais. Esses desafios apontados aqui se tornam mais evidentes quando olhamos para alguns dos dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (Werthein, 2008, p. 46), conforme a Figura 1.

Figura 1 — Dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”

Principais formas de acesso ao livro no Brasil (Por classe social)					
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe D	Classe E
Comprados	73%	65%	48%	32%	27%
Fotocopiados/ xerocados	5%	8%	8%	5%	2%
Presenteados	30%	30%	21%	24%	25%
Emprestados por bibliotecas e escolas	24%	31%	37%	33%	22%
Emprestados por particulares	35%	47%	46%	44%	49%
Distribuídos pelo governo e/ou pelas escolas	3%	11%	15%	29%	40%
Da Internet	10%	13%	9%	3%	3%
Não costuma ler livros	5%	6%	5%	4%	0%
Fonte: Pesquisa Retratos da leitura no Brasil (Resposta dada somente por leitores).					

Fonte: Werthein (2008).

A formação de leitores ao longo da história do Brasil, felizmente e infelizmente, sempre esteve estreitamente entrelaçada às escolas e às políticas públicas. Felizmente, porque a escola acabou se tornando “o espaço mais importante, senão o único, em que crianças e adolescentes entram em contato com o universo da leitura, da cultura e da sociabilidade orientada” (Bomeny, 2009, p. 16). Infelizmente, porque, conforme indica Zilberman (2012, p. 53), “[...] raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura”. Ao invés de possibilitar que os estudantes se aproximem dos livros e desenvolvam o gosto pela leitura que perdure ao longo da vida, a escola acaba contribuindo para que os alunos se afastem desta atividade e a vejam como algo que se restringe unicamente às tarefas escolares.

Com relação às políticas públicas, Batista e Oliveira (2018) destacam que, nas últimas décadas, ocorreu um crescimento significativo na implementação de iniciativas governamentais direcionadas à democratização do acesso à leitura e à capacitação de mediadores para este fim. Podemos destacar vários esforços, como o Programa de bibliotecas rurais Arca das Letras (BRASIL, 2003)¹, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2006)², a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) (BRASIL, 2018)³.

Essas políticas públicas, felizmente, buscaram solucionar alguns dos desafios apontados aqui, como a questão da democratização do acesso ao livro, principalmente no ambiente escolar e em áreas carentes. No entanto, infelizmente, muitas dessas ações sofreram, e ainda sofrem, com as mudanças de governo, cortes e reduções de orçamento e descontinuidade das atividades. Além disso, como apontam Batista e Oliveira (2018), apesar de essas ações terem diretrizes significativas e bem definidas, a ausência de mecanismos operacionais (como faz, quem deve fazer, quando deve fazer, dentre outros) acaba se tornando um problema, que é transferido para as instituições de ensino e os educadores, e a responsabilidade total pela formação de leitores acaba recaindo completamente sobre estes agentes.

Ainda no que diz respeito à escola, Diógenes (2023) ressalta o papel que a instituição tem, que é o de proporcionar as condições necessárias para que os alunos se tornem o que ele

¹ O Programa Arca das Letras foi criado em 2003, com o intuito de incentivar a leitura no meio rural, por meio da implementação de bibliotecas nas comunidades rurais, da doação de acervos e da formação de mediadores.

² O PNLL é um programa nacional, criado em 2006, que busca assegurar a democratização do acesso ao livro.

³ A PNLE é uma política nacional sancionada em 2018 que surgiu a partir das discussões realizadas ao longo do desenvolvimento do PNLL.

chama de “leitores proficientes”, indivíduos capazes de entender e interpretar de forma interdisciplinar as leituras, com base em suas próprias experiências e interesses. Os profissionais que atuam no ambiente escolar, segundo o autor, precisam estar atentos para reconhecer as dificuldades, como os motivos que levam o aluno a não gostar de leitura, e sugerir estratégias que promovam o gosto pela leitura, como clubes de leitura, uso de tecnologias interativas e inclusão de obras literárias diversas e contemporâneas.

Já no contexto familiar, o incentivo à leitura por parte da família tem um papel basilar na formação de leitores, pois a leitura, segundo Alquéres (2008, p. 11):

[...] é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa.

A colaboração entre a família e a escola é um elemento imprescindível para superar os desafios aqui discutidos e, conseqüentemente, para a formação de uma sociedade leitora. Santos (2024) destaca que a formação de leitores não deve ser relegada apenas à escola, uma vez que, segundo a autora, é fundamental que o contato inicial com livros aconteça, primeiramente, no ambiente familiar, de modo que a criança já tenha a vivência com práticas de leitura quando chegar ao espaço escolar, seja através da atuação de pais que leem, seja por meio de atividades em espaços culturais que trazem essas experiências.

Garcez (2008), por sua vez, corroborando com essa premissa, destaca que muitos dos brasileiros que não se consideram leitores não tinham o costume de ouvir narrativas compartilhadas pelos pais em casa. Isso evidencia ainda mais a importância do papel da família nessa questão e a relevância da sua colaboração imprescindível com a escola.

Diante desse cenário de desafios, que exige a cooperação de diversos agentes sociais, o avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso à leitura que elas permitem indicam a existência de oportunidades viáveis para a formação de leitores. A leitura em ambientes digitais pode contribuir para o processo de democratização do acesso aos livros, principalmente para o público jovem, que já é nativo digital.

Em síntese, a formação de leitores no Brasil é uma questão complexa, que envolve o empreendimento de esforços e que demanda a colaboração de diversos agentes sociais, como a família, a comunidade, a escola e os governos. Para ultrapassarmos os desafios destacados aqui, sejam eles históricos ou atuais, é preciso implementar políticas públicas efetivas e fortalecer a cooperação entre escolas, famílias e comunidades. A democratização do acesso

aos livros e a formação de uma sociedade leitora só deixarão de ser um desafio quando criarmos uma cultura social de leitura, que a reconheça como um direito fundamental e indispensável, como veremos no tópico a seguir.

3.2 O direito à literatura

Candido (2011) defende veementemente o direito à literatura, argumentando que a vivência com o texto literário representa um direito inalienável ao ser humano. O autor ainda coloca que o direito à literatura não diz respeito apenas à simples reivindicação de acesso à cultura literária que está sendo produzida, uma vez que a proteção deste direito também perpassa pelo reconhecimento de que a literatura é um bem indispensável e a sua garantia compreende, inclusive, a possibilidade de experimentar, compreender e elaborar obras literárias.

No campo da garantia de direitos, a Constituição Federal Brasileira, no artigo 215, assegura: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Neste e em outros documentos importantes da área, é feita a associação do direito à literatura a outros direitos humanos universais, como os direitos à educação e à cultura. No entanto, o direito à literatura possui contornos diferentes dos demais e tem seu próprio lugar no campo das discussões sobre os direitos humanos, uma vez que enfatiza a experiência literária, e não necessariamente apenas o acesso a ela.

Como bem coloca Perissé (2014, p. 12), “ao dizer/escrever minha palavra (e também ao ouvir/ler a palavra do outro), estou sendo em ato. Estou atuando como ser humano, realizando a potência própria do meu ser”, ou seja, a experiência literária, que é muito peculiar na literatura, possibilita aos indivíduos expressar e entender as complexidades da natureza humana, colocar-se no lugar do outro, perceber diferentes realidades e desenvolver o pensamento crítico.

O texto literário ultrapassa a comunicação utilitária e pragmática do cotidiano e revela a profundidade e a complexidade da vivência humana em suas diversas dimensões. Candido (2011) sintetiza a potência da literatura, caracterizando-a como “o sonho acordado das civilizações”, como um componente essencial para a humanização, que opera nas camadas mais profundas do inconsciente e do subconsciente humano, moldando nossas percepções e entendimentos da realidade.

No entanto, apesar de reconhecer o papel humanista da literatura, concordamos com Zappone (2018), quando a autora afirma que precisamos reconhecer também o uso social da linguagem, e, por conseguinte, da literatura (obras literárias podem cumprir finalidades diversas), e sermos realistas quanto ao fato de que, embora a literatura possa tornar os indivíduos mais críticos, por exemplo, as condições reais de acesso a ela, principalmente no espaço escolar, se impõem completamente a isso.

A formação de leitores, que discutimos no tópico anterior, é um elemento fundamental para a concretização do direito à literatura. Como mencionamos, este processo formativo tem muitas vezes na escola o seu ponto de partida e, assim sendo, é fundamental que esta instituição construa currículos que valorizem a literatura, respeitando sua pluralidade e peculiaridades, assim como adote metodologias de ensino que valorizem o texto literário e o reconheça como um bem cultural, assim como a música, o cinema, as artes plásticas.

Apesar de enfatizarmos a literatura como um direito, reconhecemos que a garantia desse enfrenta inúmeros desafios na sua concretização, como os que mencionamos no tópico anterior sobre a formação de leitores: desigualdades sociais e econômicas, elevados índices de analfabetismo e a baixa escolaridade da população, políticas públicas frequentemente insuficientes e descontinuadas, falta de bons investimentos em bibliotecas e programas abrangentes de fomento ao acesso à literatura, além da interrupção de projetos importantes.

Além dos desafios atrelados à formação de leitores, a garantia do direito à literatura abarca alguns desafios específicos, como a crença equivocada de que a literatura é um bem cultural elitista ou irrelevante para determinados grupos sociais. Candido (2011, p. 186) enfatiza que:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio.

Para o autor, a literatura que é vista como erudita só deixará de ser privilégio de grupos elitizados quando a sociedade for organizada de maneira que a distribuição dos bens seja equitativa. Além desse desafio, ainda podemos destacar a crescente competição com as mídias digitais atualmente, principalmente as redes sociais, que arrebatam a atenção e o tempo dos indivíduos.

A diversidade e a representatividade na literatura são elementos imprescindíveis quando nos voltamos para a garantia do direito à literatura. Obras que representam a pluralidade cultural, étnica, racial, de gênero, sexual e social são fundamentais para que os leitores consigam se identificar e se reconhecer nas obras literárias e cultivem empatia sobre si e sobre os outros. Perissé (2014, p. 51) afirma que, por meio da leitura, “compreendemos melhor a incompreensível condição humana, captando os temas vitais (experimentando-os ‘por dentro’, por assim dizer), temas que brotam das peripécias de um personagem”.

As obras literárias podem se tornar ferramentas importantes na desconstrução de estereótipos limitantes, além de ampliar as vozes de escritores e personagens marginalizados que, ao longo da história, foram deixados à margem dos cânones literários, ou seja, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (Candido, 2011, p. 186).

A liberdade de expressão literária é fundamental para a garantia do direito à literatura. É imprescindível preservar a liberdade de criação e combater qualquer manifestação de censura ou controle ideológico sobre a produção e a distribuição de obras literárias, de modo a assegurar a diversidade, a pluralidade de ideias e narrativas, pois “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (Candido, 2011, p. 175).

Fazendo um breve apanhado do que foi discutido até aqui, enfatizamos que o reconhecimento da literatura como um direito humano inalienável é o primeiro passo para garantir que todos os indivíduos, sem distinção, tenham a oportunidade de se relacionar e se expressar por meio das mais variadas formas de manifestação cultural e que o acesso à literatura não enriquece só a vivência pessoal, mas também amplia horizontes e sensibiliza os indivíduos.

3.3 O letramento literário

O conceito de letramento literário surgiu a partir da ampliação do conceito de letramento. No Brasil, a origem do conceito de letramento, conforme esclarece Mortatti (2007), remonta à década de 1980, um período marcado por questionamentos sobre o papel da Educação Básica na promoção da leitura e da escrita. As altas taxas de insucesso escolar nas

fases iniciais da educação motivaram pesquisadores a investigar modelos teóricos que contemplam as dimensões sociais e culturais da língua escrita.

A ampliação e utilização do conceito de letramento sinaliza uma mudança na percepção do aprendizado da linguagem, deslocando a atenção da alfabetização, ou seja, da aquisição do código escrito e fonético, para a variedade de aplicações e finalidades da leitura e da escrita na vida cotidiana, evidenciando que a apropriação da escrita e a construção de significados a partir desta estão presentes em diversos contextos e áreas do conhecimento, ou seja, em qualquer contexto social, os indivíduos continuamente elaboram e compartilham significados por meio de práticas e experiências letradas, em um processo dinâmico e contínuo de aprendizado.

O letramento literário, especificamente, é definido por Cosson (2015, p. 182) como a “apropriação da literatura enquanto linguagem que [...] permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades [...]”. Uma particularidade desse tipo de letramento é a importância e centralidade atribuída à literatura, que é uma forma de expressão humana que, por si só, já estabelece uma relação singular com a linguagem.

Paulino (2001, p. 117-118) afirma que “[...] um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, [...] resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos [...]”. Sendo assim, o letramento literário envolve o domínio efetivo das relações com textos literários, autores e conceitos presentes nas obras literárias.

Ainda que o letramento literário não se restrinja aos muros da escola, é nesse ambiente que ele encontra um espaço especialmente favorável para florescer e se desenvolver. Embora a escola seja um espaço privilegiado para o desenvolvimento do letramento literário, ela pode comprometer a dimensão estética e crítica da leitura literária. Cosson (2016) aponta que as práticas pedagógicas, por vezes, são reducionistas, como a seleção restrita de obras em livros didáticos, e limitam o acesso dos estudantes à pluralidade literária. O autor ainda destaca que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2016, p. 23).

A complexa relação entre literatura e educação se revela de modo mais evidente na forma como a obra literária é tratada no ambiente escolar. Zilberman (2012), por exemplo, destaca o papel do livro didático, caracterizando-o como uma “antologia da antologia” que, ao priorizar obras canônicas fragmentadas, restringe a diversidade literária e limita o contato dos estudantes com a riqueza e a pluralidade da literatura.

Souza e Cosson (2011), por sua vez, destacam os perigos do uso inadequado da literatura, que pode distorcer o texto literário, convertendo-o em algo que se afasta de sua essência estética. Para evitar que isso aconteça, os autores afirmam que é essencial priorizar o texto literário em sua totalidade, procurando-o e utilizando-o em seu formato original, se possível, respeitando suas especificidades e evitando fragmentações e descontextualizações, como as que costumam aparecer em materiais didáticos.

Com relação ao processo de escolarização da literatura, Soares (1999) identifica três instâncias que contribuem diretamente para que este processo aconteça de forma descaracterizadora: 1) Biblioteca escolar, por impor ritos formais de leitura e selecionar acervos excessivamente restritos, cerceia a autonomia dos leitores; 2) Estudo de obras, que convertem a leitura de literatura em tarefa avaliativa, suprimindo o prazer e a reflexão livres, que deveriam ser inerentes ao ato de ler literatura; e 3) Leitura e análise de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, que prioriza objetivos gramaticais ou programáticos, fragmentando e descontextualizando o texto literário.

A terceira instância de escolarização do texto literário é apresentada por Soares (1999) como a mais problemática, especialmente porque a apreciação da estética e da literariedade da obra são deixadas completamente de lado. Diante dos desafios postos pela escolarização da literatura, torna-se fundamental explorar alternativas que favoreçam um letramento literário mais significativo no ambiente escolar. Para isso, a escola precisa reconhecer as limitações das abordagens tradicionais de ensino da literatura e procurar implementar ações pedagógicas mais sensíveis, que superem os desafios presentes e preparem o terreno para um encontro transformador e duradouro entre os estudantes e a literatura.

A formação continuada de educadores e mediadores é um ponto de partida, já que estes atuam diretamente na mediação do contato com a literatura no ambiente escolar. Professores e bibliotecários precisam ser capazes de selecionar e apresentar as obras em seu formato integral. Eles devem conduzir mediações sensíveis aos aspectos estéticos e simbólicos dos textos. Além disso, devem despertar nos alunos o gosto pela leitura literária,

por meio de práticas de leitura autônomas e prazerosas, guiando-os em uma compreensão ampla e crítica das obras em sua totalidade.

Apesar de a escola exercer uma função essencial no processo de letramento literário, é imprescindível que a escolarização da literatura seja reavaliada e que se adotem estratégias que de fato valorizem as obras literárias pelo que elas são, que garantam a autonomia do leitor em sua individualidade e o prazer inerente à leitura, em oposição à transformação da experiência literária em atividades fragmentadas e descontextualizadas.

Em síntese, assegurar o letramento literário implica reconhecer a escola como espaço privilegiado, mas também controverso, para o encontro com a literatura, reformular práticas pedagógicas que fragmentam e instrumentalizam o texto literário, promover a formação de professores e mediadores capazes de valorizar a obra em sua integralidade e reintegrar, na formação escolar, a dimensão estética, crítica e reflexiva da literatura.

4 FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O presente capítulo aborda a acessibilidade cultural como um direito humano fundamental, articulando conceitos e referenciais teóricos que defendem a participação plena das pessoas com necessidades específicas na vida cultural. A partir das contribuições de Correia *et al.* (2023), é discutida a noção de Acessibilidade Cultural Participativa, que amplia a perspectiva tradicional de acesso, destacando a importância do protagonismo das pessoas com deficiência na produção cultural e na construção coletiva de soluções inclusivas. O capítulo também se apoia nas ideias de Alves e Moraes (2018) sobre mediação cultural e acessibilidade estética.

Ao longo da discussão, são explorados os avanços proporcionados pelas tecnologias assistivas (Freitas; Cardoso; Werner, 2023) na produção de livros acessíveis, como audiolivros e vídeo-livros. Autores como Atanazio (2025) e Dias *et al.* (2022) contribuem para a compreensão do papel do design universal e da diagramação acessível, destacando a importância da escolha adequada de fontes, margens, imagens e outros elementos gráficos. Este capítulo articula os conceitos de acessibilidade cultural, mediação estética, design universal e tecnologias assistivas, enfatizando a necessidade de políticas públicas e práticas colaborativas que assegurem a participação ativa de pessoas com necessidades específicas na criação, fruição e circulação da cultura.

4.1 Acessibilidade cultural: pensando a cultura acessível para todos

O acesso à cultura é um direito imprescindível, assim como o direito à educação e à saúde, e a sua materialização no cotidiano é um reflexo da importância que é dada à dignidade humana e ao desenvolvimento social. Diante desta premissa, a acessibilidade cultural é uma alternativa que pode viabilizar a participação de todos os indivíduos na vida cultural.

Em linhas gerais, podemos definir a acessibilidade cultural como as diferentes ações, estratégias, práticas e políticas que visam garantir às pessoas com necessidades específicas a participação e o acesso à cultura, além de fortalecer a autonomia dos indivíduos e sobrepujar possíveis empecilhos de natureza física, sensorial, intelectual, social e econômica. Assim como a literatura, como vimos no capítulo anterior, as outras formas de manifestação cultural também são um direito humano reconhecido por diversos documentos nacionais e

internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), constitui um marco legal fundamental na garantia dos direitos das pessoas com necessidades específicas e estabelece a acessibilidade como um direito da pessoa com deficiência e um dever do Estado e da sociedade. A Lei nº 13.146 (LBI), em seu artigo 3º, define a acessibilidade como a:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

No entanto, para muitos autores e pesquisadores da área, a acessibilidade cultural abrange não só o acesso e participação, mas também a contribuição das pessoas com necessidades específicas para a vida cultural. Correia *et al.* (2023), por exemplo, apresentam um conceito mais amplo de acessibilidade cultural, nomeado Acessibilidade Cultural Participativa, que é “um modo de agir específico em projetos de desenvolvimento local que se proponham a alargar cognitiva e esteticamente as leituras e ações culturais de base territorial e comunitárias, a fim de garantir a efetividade da cidadania cultural acessível.” (Correia *et al.*, 2023, p. 617).

Correia *et al.* (2023) afirmam que as ações no âmbito da Acessibilidade Cultural Participativa devem ser concebidas e postas em prática a partir da participação das pessoas com necessidades específicas, e não impostas a elas, sendo o objetivo central da Acessibilidade Cultural Participativa, a construção coletiva de soluções inclusivas. Esta concepção de acessibilidade cultural dá maior relevância à atuação das pessoas com necessidades específicas no planejamento e na realização de atividades culturais, em suas mais variadas possibilidades.

A Acessibilidade Cultural Participativa não se limita apenas à superação de desafios mais evidentes, como a preparação dos espaços, por exemplo, que já está posta tanto na literatura da área como na legislação vigente, mas também inclui o desenvolvimento de experiências coletivas que sejam relevantes para todos os envolvidos, “pois considera o

direito de sujeitos com deficiência fazerem parte de um evento coletivo. Isso compreende o compartilhar dos significados humanos e, portanto, estar inserido na vida social” (Correia *et al.*, 2023, p. 615).

Para Correia *et al.* (2023), a participação das pessoas com necessidades específicas na produção cultural precisa ser paulatinamente endossada, já que a cultura tem de ser acessível não apenas no âmbito da fruição, enquanto espectadores, mas também na própria proposição e elaboração, enquanto criadores de conteúdo e agentes culturais. Alves e Morais (2018), no entanto, apontam que a mediação, e não necessariamente o protagonismo, é um elemento indispensável para promover a acessibilidade estética. As pesquisadoras afirmam que a acessibilidade só é possível por intermédio da mediação contínua e esta precisa, objetivamente, assegurar experiências estéticas concretas.

Alves e Morais (2018) ressaltam a importância da acessibilidade estética e destacam que a mediação cultural pode se dar de diversas formas, como por meio de visitas guiadas acessíveis, oficinas de criação artística inclusivas, audiodescrição de obras de arte, legendas em espetáculos teatrais, entre outras iniciativas. A partir dos pressupostos apresentados pelas autoras, podemos perceber que a mediação cultural, para além de possibilitar a facilidade de acesso e participação, une pessoas, obras e narrativas, ou seja, pressupõe a construção de pontes entre as pessoas e a cultura.

Estes conceitos de acessibilidade e mediação cultural nos levam a repensar as nossas práticas que visam garantir o direito à cultura e trazem à tona implicações importantes para refletirmos, como a importância da escuta atenta dos públicos-alvo, da parceria com pessoas com necessidades específicas e da formação de profissionais. Ao mesmo tempo, essas definições trazem novas possibilidades e perspectivas, além de colocarem em evidência que a ideia convencional de acessibilidade cultural que temos não abrange as múltiplas dimensões da inclusão, e é preciso pensar, também, a participação e a experiência estética das pessoas com necessidades específicas.

Enquanto a acessibilidade cultural participativa, conceito abordado aqui a partir dos pressupostos apresentados por Correia *et al.* (2023), dá maior destaque e visibilidade à elaboração coletiva da cultura, ou seja, as pessoas com necessidades específicas são protagonistas, agentes e participantes no fazer cultural e não apenas apreciadores passivos, a acessibilidade estética, discutida por Alves e Morais (2018), dá destaque à questão da mediação cultural e considera esta um recurso indispensável tanto no processo de apreciar, quanto no processo de fazer cultura.

Apesar de o acesso a museus, teatros e bibliotecas, por exemplo, ser algo importante e que deve ser de fato considerado, é preciso assegurar que os conteúdos, produtos e serviços culturais sejam pensados e disponibilizados a partir da criação coletiva e colaborativa de soluções que levam em conta as vivências e as opiniões das pessoas com necessidades específicas.

Em síntese, a promoção da acessibilidade cultural deve abranger diversas dimensões, sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas, econômicas, linguísticas ou sociais, e considerar a mediação estética e o protagonismo das pessoas com necessidades específicas. Somente por meio de um compromisso coletivo de gestores, produtores, artistas e educadores com ações integradas que unam esforços para estabelecer políticas públicas, programas e projetos, poderemos promover a acessibilidade cultural e garantir a diversidade na produção cultural.

4.2 Formatos de livros acessíveis: audiolivro, video-livro e livros impressos com recursos de acessibilidade

A democratização do acesso à leitura e à informação é, como já discutimos no capítulo anterior, um ponto-chave quando pensamos na superação de desigualdades e da exclusão de grupos e pessoas em situação de vulnerabilidade. Este axioma nos leva ao nosso contexto atual, onde a elaboração e a disponibilização de textos e livros em formatos acessíveis, como audiolivros, vídeo-livros e livros impressos com recursos de acessibilidade, desempenham um papel basilar na democratização do acesso à leitura, aos livros e à informação para pessoas com necessidades específicas, já que os materiais em multiformato permitem que essas pessoas tenham acesso à leitura, à literatura e ao conhecimento de maneira mais acessível e autônoma.

A Lei nº 13.146 (LBI) institucionalizou a obrigatoriedade da oferta de livros didáticos e paradidáticos em formatos acessíveis e reafirmou o princípio de que a acessibilidade “é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015). Esta normativa reafirma o direito à acessibilidade por parte das pessoas com necessidades específicas e a coloca como um dever do Estado e da sociedade, que precisam garantir que tal direito se materialize no cotidiano.

Os audiolivros, um dos formatos de livro acessível, são narrações de obras literárias em formato de áudio que propiciam uma experiência diferente aos seus ouvintes e leitores, uma vez que a voz do narrador dá vida às histórias e aos personagens. Como ressaltam Souza, Celva e Helvadjan (2010, p. 32), o livro falado (como também é conhecido) é:

Um instrumento valioso de inclusão social, fazendo parte, no Brasil, da história de fundações como a Fundação Dorina Nowill para Cegos e o Instituto Benjamin Constant, cuja produção de revistas e livros falados e de obras acadêmicas no formato digital acessível – projeto Livro Digital Acessível, Lida – é distribuída gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para centenas de escolas, bibliotecas e organizações de todo o país.

Para indivíduos com baixa visão e cegueira, por exemplo, os audiolivros são um recurso acessível, que permite que estes sujeitos ouçam as obras literárias que desejam conhecer, ampliando, assim, o leque de possibilidades de leituras para este público.

Os audiolivros beneficiam também outros públicos, que encontram na escuta da literatura um meio de absorver as narrativas escritas de maneira mais fluida e dinâmica. Além disso, os livros falados têm algumas vantagens peculiares do seu formato, como “a facilidade de transporte; a flexibilidade de o usuário poder acessá-lo em diversas ocasiões; a versatilidade de ser gravado em diferentes mídias como CD, DVD, MP3 e pen drive; e, também, o fato de possuir um baixo custo de produção” (Araújo, 2017, p. 08).

Os vídeo-livros, por outro lado, integram componentes sonoros, visuais e textuais em um único formato, o que possibilita a realização de uma leitura multimodal e multissensorial, proporcionando uma experiência literária ainda mais dinâmica. Este formato de livro pode incorporar diferentes elementos, como animações, ilustrações, comunicação alternativa e aumentativa, legendagem, audiodescrição, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outros recursos de acessibilidade.

Os vídeo-livros se destacam, principalmente, para a comunidade surda, por conseguirem incluir a língua de sinais e a legendagem e por dar acesso a diferentes conteúdos de maneira completa. Francisco (2016, p. 37) define o vídeo-livro como “conto original em Língua Gestual, isto é, produção de movimentos das mãos e do corpo e por expressões faciais, sendo a sua recepção visual. Tem uma gramática e vocabulário próprios”.

Os livros impressos, apesar de em sua maioria seguirem a tradição editorial, também têm a possibilidade de serem aperfeiçoados com recursos e ferramentas de acessibilidade que os tornam mais acessíveis para as pessoas com necessidades específicas. A fonte ampliada, a impressão em braille, o uso do alto contraste e a inserção de símbolos pictográficos são só

alguns dos recursos de acessibilidade que podem ser incluídos nos livros impressos e facilitarem a leitura para indivíduos com necessidades específicas.

A elaboração de livros acessíveis, em seus diferentes formatos e com os mais variados recursos de acessibilidade, é uma tarefa complexa e abrangente e, como apontam Freitas, Cardoso e Werner (2023), requer o esforço e o envolvimento de um extenso conjunto de profissionais, desde o pessoal que trabalha na área editorial (editores, autores, designers, revisores, ilustradores) até educadores, pesquisadores e as próprias pessoas com necessidades específicas, que compõem o público-alvo dos materiais elaborados.

O trabalho articulado desses profissionais é fundamental para o processo de criação e elaboração de livros acessíveis, porque possibilita a troca de experiências e a implementação de soluções inovadoras na área da diagramação acessível. Além disso, contribui para “operacionalizar a produção mais eficiente e em maior número de exemplares, tornando acessível não somente o livro em si, mas a produção e a ampliação da distribuição dele” (Freitas; Cardoso; Werner, 2023, p. 294-295). A extensa disponibilização de obras em formatos acessíveis constitui, assim, uma etapa fundamental para assegurar o direito à literatura.

O processo de elaboração do livro multiformato demanda muita sensibilidade, expertise técnica, pedagógica e científica, além de muito investimento em tecnologias e soluções inovadoras, que nem sempre são financeiramente acessíveis. É fundamental que as pessoas envolvidas nesse processo estejam atentas às necessidades e demandas dos grupos de leitores a quem se destinam os livros e se empenhem continuamente para aprimorar as práticas e recursos desenvolvidos, além de buscarem investir na ampla divulgação e distribuição dessas obras, para garantir que cheguem às mãos de quem realmente precisa.

Os avanços tecnológicos e as tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela, aplicativos de audiodescrição e dispositivos de realidade aumentada, constituem ferramentas fundamentais para democratizar o acesso à leitura e a distribuição de obras acessíveis. Como bem coloca Freitas *et al.* (2020, p. 118), “para que o encontro entre os livros e os seus leitores ocorra de forma efetiva, consideramos fundamental a incorporação de estratégias e elementos de Tecnologias Assistivas (TA)”.

Diante do que foi posto aqui, entendemos que a democratização do acesso aos livros, mediada pela produção e disponibilização de obras acessíveis em diferentes formatos, é um passo essencial na direção de uma sociedade mais inclusiva e atenta às necessidades e demandas das pessoas com necessidades específicas. Ao implementarmos soluções e

tecnologias que assegurem a acessibilidade, estamos assegurando também que a literatura e o conhecimento se tornem acessíveis a todos.

4.3 Diagramação de livros acessíveis: fontes, margens, alinhamento, tamanho da fonte e uso de imagens

A diagramação de obras literárias acessíveis é um campo do design gráfico que une o design à inclusão social, seguindo os princípios do design universal, também conhecido como desenho universal ou design acessível. Para além da preocupação com a qualidade estética das obras, os produtos editoriais do design acessível se alinham à responsabilidade social de atender aos leitores com necessidades específicas. Dias *et al.* (2022, p. 383) destacam que “por ser uma área projetual que desenvolve artefatos e serviços que atendem às necessidades humanas, o design tem o potencial de incluir ou excluir pessoas”.

A seleção cuidadosa da fonte tipográfica, por exemplo, é um aspecto muito importante da diagramação dentro do design acessível. Isso impacta diretamente a legibilidade de um texto e não diz respeito apenas às preferências pessoais e estéticas, pois influencia de maneira significativa a experiência de leitura. Atanazio (2025, p. 49) afirma que “a escolha da fonte não apenas afeta a percepção subjetiva dos leitores, exerce influência direta sobre as métricas objetivas de desempenho, como a velocidade e a precisão na leitura”. Fontes tipográficas que são simples, legíveis, apresentam formas nítidas, bem definidas e sem serifa, como Arial, Verdana e Helvetica, são consideradas as mais apropriadas.

O tamanho da fonte é outro elemento importante quando falamos de diagramação acessível e deve ser definido de acordo com o público-alvo. Os trabalhos na área sugerem, de modo geral, a utilização de tamanhos de fonte maiores que os habituais, como 14 ou 16 pontos, por exemplo. Esses tamanhos proporcionam conforto visual e reduzem a fadiga ocular durante a leitura, sem atrapalhar a estruturação do *layout* e a disposição visual dos elementos. Atanazio (2025, p. 24) ressalta que “é fundamental considerar o tamanho adequado dos caracteres, a hierarquia visual dos elementos textuais e a harmonia entre texto e espaço em branco. Esses aspectos contribuem significativamente para a leitura e legibilidade do público-alvo”.

A disposição do texto com o alinhamento à esquerda é frequentemente indicada por pesquisadores da área do design acessível, já que favorece o deslocamento dos olhos da esquerda para a direita. Por outro lado, os alinhamentos centralizados, apesar de terem um

apelo estético, podem prejudicar a fluidez da leitura. Atanazio (2025, p. 27) ressalta que este tipo de alinhamento cria uma “apresentação visualmente limpa e organizada, minimizando a confusão e facilitando a navegação pelo conteúdo”.

As margens e o espaçamento entre as linhas também impactam na legibilidade, no conforto visual e interferem na localização de informações. Reque, Bueno e Lima (2022, p. 5) destacam que um “leiaute com margens largas pode impossibilitar o rastreamento de conteúdo. Já o leiaute que não apresenta espaçamento adequado entre linhas dificulta que o usuário encontre o início da próxima linha durante a leitura”. Quando o texto é diagramado com margens adequadas, que oferecem um bom espaço visual ao redor do texto, e com espaçamento apropriado entre linhas, o que impede a sobreposição visual, a leitura pode se tornar mais fluida e as informações podem ser localizadas mais rapidamente.

A inclusão de imagens em livros acessíveis requer cuidado. Quando utilizados de maneira adequada, esses recursos são capazes de enriquecer a narrativa e facilitar a compreensão dos textos. No entanto, para assegurar a acessibilidade a indivíduos com baixa visão, por exemplo, as imagens devem ter alto contraste e serem acompanhadas por descrições textuais e, posteriormente, audiodescritas para se tornarem acessíveis também para as pessoas cegas. Dias *et al.* (2022, p. 369) indicam que “as imagens são essenciais para tornar a comunicação efetiva nos projetos, pois são capazes de expressar informações que podem ser assimiladas com mais facilidade em relação à escrita”.

A diagramação de livros acessíveis deve, idealmente, ser orientada pelos princípios do design universal. Ao integrar esses princípios desde a fase inicial, as editoras podem produzir obras que sejam não apenas esteticamente harmoniosas, mas também verdadeiramente acessíveis para as pessoas com necessidades específicas. A disseminação dos princípios do design acessível, bem como a ampliação destes em projetos editoriais, são etapas fundamentais para que as obras literárias se tornem acessíveis a todos.

Fazendo um apanhado do que foi posto aqui, destacamos que a diagramação de livros acessíveis a partir do design acessível é um ponto-chave para a democratização do acesso aos livros, à literatura e à cultura. A convergência entre os princípios do design gráfico e as normas de acessibilidade abre espaço para a elaboração de livros que ressaltam a pluralidade de experiências de leitura.

4.4 Recursos de acessibilidade para livros de literatura

A acessibilidade cultural, no âmbito dos livros literários, por vezes requer a aplicação de uma série de recursos que tornam as obras literárias mais acessíveis. A implementação desses recursos nos livros deve ser feita de forma cuidadosa, já que vai muito além da simples adaptação de um material, tratando-se também do reconhecimento de um direito fundamental. Este tópico apresenta alguns desses diferentes recursos que podem ser utilizados para expandir o acesso à literatura e, conseqüentemente, promover a acessibilidade cultural.

4.4.1 Linguagem Simples

A Linguagem Simples é um recurso de acessibilidade que pode ser aplicado nos livros acessíveis em seus mais diversos formatos (livro impresso ou digital, audiolivro e vídeo-livro) e nas práticas de contação de histórias. Sousa, Cardoso e Andrade (2024, p. 408) definem a Linguagem Simples como “uma forma de comunicação usada para transmitir informações de maneira simples, objetiva e, assim, inclusiva”, que tem por objetivo “tornar as informações mais fáceis de ler, de se compreender e de serem usadas de acordo com o seu respectivo propósito”.

A Linguagem Simples é importantíssima para favorecer a compreensão e assimilação de textos e assegurar a acessibilidade das obras literárias a pessoas com necessidades específicas e ao público em geral. Este recurso é marcado pelo emprego de frases objetivas e um vocabulário compreensível, além de buscar outros recursos para facilitar a experiência de leitura do leitor, como espaçamentos adequados, fontes legíveis e elementos visuais, como ilustrações.

4.4.2 Fonte Ampliada

O aumento do tamanho da fonte é uma ferramenta de acessibilidade visual de fácil aplicação que favorece a inclusão de leitores com baixa visão, tanto em versões digitais, como *e-books* e vídeo-livros, quanto impressas. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2008, p. 37) define a fonte ampliada como “caracteres em fonte ampliada (26, por exemplo) que permitem a utilização de visão residual para leitura de textos”.

A adoção de fontes cujo corpo seja superior ao padrão, juntamente com espaçamentos apropriados entre linhas e caracteres, proporciona uma melhora significativa na experiência

de leitura para indivíduos com deficiência visual, além de assegurar mais conforto, fluidez e garantir a autonomia na leitura dos textos.

4.4.3 Símbolos Pictográficos para Comunicação

Os símbolos pictográficos para comunicação (SPCs) fazem parte da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que é um conjunto de estratégias e recursos que visam auxiliar as pessoas com necessidades específicas a se expressarem e se comunicarem. Os símbolos pictográficos, especificamente, oferecem uma forma visual de comunicação. São recursos visuais importantes para a acessibilidade em obras literárias, sobretudo para leitores que apresentam alguma dificuldade de comunicação, já que representam conceitos e ideias de maneira simplificada e direta. A aplicação de símbolos pictográficos, demonstra-se especialmente útil em textos que tratam de assuntos complexos, já que contribuem para a decodificação das informações e para a construção do significado.

Os SPCs são recursos de acessibilidade que podem ser aplicados em livros impressos ou digitais, vídeo-livros e nas contações de histórias. Como apontam Cardoso, Martins e Kaplan (2018, p. 11), os símbolos pictográficos “servem para qualquer pessoa que, de forma temporária ou permanente, tem dificuldades de comunicação”, dentre as quais podemos destacar as pessoas com paralisia cerebral, síndrome de down, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista.

4.4.4 Braille

O Braille é um sistema tátil de leitura e escrita utilizado por pessoas com deficiência visual. É um recurso que assegura aos indivíduos com deficiência visual o acesso às obras literárias de maneira independente e autônoma nos livros impressos. Francisco (2016, p. 37) define o braille como “código composto por 63 sinais, formados com base numa matriz de seis pontos (como uma caixa de ovos). Processo de escrita em relevo para leitura tátil, inventado por Louis Braille (1809-1852)”.

O autor também destaca que, para fazer impressões em braille, é necessário dispor de um *software* específico e uma impressora apropriada para este tipo de impressão. Cardoso, Martins e Kaplan (2018), por sua vez, destacam que a escrita em braille pode ser feita também

através da reglete e do punção e da máquina datilógrafa, e que as duas primeiras opções são mais acessíveis do ponto de vista econômico e são utilizadas para a escrita manual.

4.4.5 Elementos táteis e em alto relevo

Os elementos táteis e em alto relevo, incorporados em obras impressas e nas contações de histórias, são recursos importantes na acessibilidade tátil. Os livros elaborados com estes elementos são, em sua maioria, destinados a leitores cegos e com baixa visão, ou que precisam de integração sensorial, como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Os elementos táteis e em alto relevo podem englobar representações gráficas táteis de imagens, mapas e ilustrações, possibilitando o acesso à literatura por meio do tato, com texturas e formatos que ampliam a percepção sensorial dos leitores.

De acordo com Freitas *et al.* (2020, p. 127), “o livro ilustrado tátil mostrou-se uma grande oportunidade para a busca de uma interlocução e de um espaço de diálogo entre o texto e a acessibilidade ao mesmo”. Freitas, Cardoso e Tezzari (2022) destacam que obras com elementos táteis e em alto relevo são uma ferramenta importante na direção de eliminar barreiras de acesso à cultura e ao objeto livro para pessoas com deficiência visual.

4.4.6 Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Para esta lei, a LIBRAS é uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). A inclusão da Língua Brasileira de Sinais em obras literárias garante a equidade no acesso à cultura e ao saber para a comunidade surda.

Cardoso, Martins e Kaplan (2018) afirmam que a Lei nº 10.436 defende que a LIBRAS deve ser disseminada como um meio de comunicação e de uso cotidiano da comunidade surda. Galasso *et al.* (2018, p. 60), por sua vez, destacam que, a partir da promulgação desta lei, “estruturaram-se políticas públicas para ampliação da modalidade bilíngue, ratificando o ensino de Libras como primeira língua e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”. A tradução e interpretação de obras literárias em Língua Brasileira de Sinais configura-se como uma forma de

acessibilidade que pode ser aplicada nos livros acessíveis em diferentes formatos, como em vídeo-livros e publicações impressas, e nas práticas de contação de histórias.

4.4.7 Audiodescrição

A audiodescrição é uma ferramenta de acessibilidade no campo do audiovisual que enriquece a vivência literária em audiolivros, vídeo-livros e em contações de histórias, e tem como foco principal os leitores com cegueira e baixa visão. Para Santos e Cavalcante (2020, p. 09), a audiodescrição “pode contribuir para que estudantes com deficiência visual ampliem o diálogo, as informações, a comunicação e o vocabulário imagético”. Por meio da audiodescrição, imagens e informações visuais são interpretadas e transformadas em narrações detalhadas, que se unem ao texto principal, permitindo que os leitores e ouvintes acompanhem a narrativa de forma mais envolvente.

Santos e Cavalcante (2020) enfatizam que o uso da audiodescrição no Brasil é recente (a partir de 2003) e que o objetivo central da audiodescrição é a descrição do que pode ser observado. Os autores ainda destacam que “a audiodescrição é uma tecnologia assistiva fulcral que fornece subsídios para que professores enfrentem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual ‘maquiadas’ pela ausência de uma acessibilidade” (Santos; Cavalcante, 2020, p. 7).

A implementação desses recursos de acessibilidade em obras literárias, como a Linguagem Simples, os Símbolos Pictográficos, os elementos táteis e a audiodescrição, é fundamental para assegurar que a literatura seja um espaço acessível às pessoas com necessidades específicas. Ao ultrapassarmos a perspectiva restrita de que a acessibilidade é um complemento e ao adotarmos a ideia de que esta deve fazer parte desde o princípio na elaboração e desenvolvimento de obras literárias, a partir da aplicação de estratégias e combinação de recursos como os que vimos, estamos abrindo caminho para que a literatura seja reconhecida como um direito humano universal.

5 PRÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ACESSÍVEIS

Este capítulo traz algumas discussões sobre as práticas de contação de histórias acessíveis, explorando recursos e estratégias que favorecem a acessibilidade cultural, como a audiodescrição e a sonorização com instrumentos acessíveis. Abordamos também a importância da sensibilização e motivação antes, durante e após o processo de contação de história e a utilização de diferentes acessórios, materiais e recursos. Por fim, enfatizamos o processo de organização da contação de histórias, considerando recursos fundamentais, como tempo e espaço destinados a essas atividades.

5.1 Sonorização e audiodescrição na contação de histórias

Tornar as contações de histórias acessíveis vai muito além da mera adaptação e aplicação de materiais e de recursos de forma isolada, pois envolve também a criação de um espaço onde os ouvintes se sintam reconhecidos, respeitados, representados e acolhidos na vivência com a literatura, ou seja, a contação de histórias acessíveis não é apenas um conjunto de técnicas, mas um modo de agir que acolhe a diversidade humana em uma experiência que pode ser inclusiva e acolhedora.

A sonorização de histórias, por exemplo, é uma estratégia pedagógica de teor artístico que pode ser um facilitador da acessibilização durante a contação de histórias. Ao utilizar esta estratégia, é possível fazer a inclusão de “elementos sonoros e musicais à narração, criando uma atmosfera que complementa a narrativa” (Silva; Fonseca, 2024, p. 13). Silva e Fonseca (2024) ainda destacam que é possível incluir, além dos instrumentos musicais, que podem ser adaptados, os sons corporais e outros efeitos sonoros que dão vida aos personagens e deixam a experiência de contação mais imersiva.

A utilização de elementos sonoros durante a contação de histórias cria vínculos entre a narrativa e o público ao evocar emoções e sentimentos. Silva e Fonseca (2024, p. 34) afirmam que os “elementos sonoros podem contribuir para a construção de cenários e emoções na história, tornando-a mais vívida e cativante para o público infantil”. Sendo assim, os elementos sonoros unem a música à narração de histórias, e o narrador/contador tem a possibilidade de criar uma paisagem sonora da narrativa e um ambiente envolvente, que transporta os ouvintes para dentro das histórias, além de aguçar a imaginação e ampliar a carga emocional da experiência.

A música pode despertar e comunicar emoções e fomentar conexão e um senso de pertencimento durante a contação de histórias, tornando-se assim uma ferramenta essencial para a acessibilidade cultural nesse processo de mediação, principalmente em contextos educativos e culturais. Por isso, Lemos e Silva (2011, p. 33) destacam a importância de “existir um ambiente inclusivo nas práticas musicais que acontecem dentro da escola, de compartilhamento e de pertencimento quando se ouve, quando se faz, ou quando se frui música”, além de defenderem a existência de profissionais com conhecimento musical e comprometimento à inclusão nas escolas.

A música, ao ser incorporada à narrativa, pode possibilitar uma melhor compreensão da trama e proporcionar complexidade e sofisticação à vivência, tornando-a sensorialmente mais diversa, elevando a contação de histórias a um nível de experiência mais profundo, tanto em suas possibilidades pedagógicas quanto artísticas. Silva (2015, p. 31) enfatiza que a “música pode atuar como facilitadora de diversas aprendizagens na educação de crianças com NEE, podendo auxiliá-las no processo de desenvolvimento cognitivo, motor, oralidade, socialização, respeito, entre outros”.

A audiodescrição, por sua vez, busca assegurar a acessibilidade aos indivíduos com deficiência visual e constitui recurso amplamente aplicável à contação de histórias. A técnica envolve a descrição detalhada dos aspectos visuais essenciais para a compreensão da narrativa, incluindo gestos, expressões faciais, ambientes, vestuário, itens de cena e demais detalhes visuais significativos. Por meio da audiodescrição, o narrador pode traduzir as informações visuais em palavras, possibilitando que o público tenha acesso a dados visuais fundamentais para acompanhar a narrativa e elaborar imagens mentais abrangentes e detalhadas da história.

Azevedo *et al.* (2019, p. 05) definem a audiodescrição como uma “atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, em que o visual é traduzido para o verbal” e enfatizam que “com a utilização da audiodescrição (AD) as imagens do livro didático, ou de filmes, geralmente cheias de detalhes e coloridas e frequentemente utilizadas na educação infantil, tornam-se acessíveis a todos os alunos” (Azevedo *et al.*, 2019, p. 05). Sendo assim, a audiodescrição não se limita apenas a mera tradução e descrição, mas sim a interpretar e contextualizar os elementos visuais dentro da narrativa para o público, como personagens, ações, cenários e objetos, de modo a ampliar a experiência narrativa para as pessoas com deficiência visual.

A incorporação de elementos sonoros na contação de histórias, seja pela utilização de música ou da audiodescrição, é especialmente significativa para a inclusão de indivíduos com deficiências visuais, já que envolve a ampliação da sensibilidade sensorial e perceptiva. Azevedo *et al.* (2019, p. 5) afirmam que a audiodescrição, especificamente, “permite às pessoas com deficiência visual (e a outros públicos que podem se utilizar dessa técnica) a equiparação de oportunidades no que diz respeito à compreensão de cenas, imagens, efeitos visuais e espaços”.

A combinação da musicalização com a audiodescrição durante a contação de histórias vai além da simples adição de recursos, ao oferecer uma experiência narrativa imersiva, que dialoga com os diversos sentidos e com a diversidade sensorial do público ouvinte. Silva (2024, p. 45) evidencia que “a contação e sonorização de histórias musicais oferecem diversas possibilidades para envolver as crianças em atividades como expressão corporal, percussão corporal, canto em grupo, improvisação, exploração de instrumentos e apreciação rítmica”.

A implementação da musicalização e da audiodescrição na contação de histórias requer um trabalho cuidadoso e sensível, que considere as particularidades sensoriais, cognitivas e físicas do público e respeite as diferentes formas de percepção, e a escuta atenta e o conhecimento das necessidades do público são cruciais para um trabalho bem-sucedido. Além disso, Moreira (2015, p. 95) destaca que “é possível explorar o uso de músicas como recurso pedagógico de várias formas, as quais dependerão das propostas a serem trabalhadas pelo professor. Os materiais utilizados podem ser diversos, não sendo necessário dispor de materiais caros”.

A música é um recurso fundamental na educação inclusiva, uma vez que ajuda a criar uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, além de ser “um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento e da integração social” (Silva, 2024, p. 52). A contação de histórias acessíveis no contexto escolar, a partir da utilização de estratégias como as apontadas aqui, enriquece o currículo, impulsiona o desenvolvimento cognitivo e emocional e favorece a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e empática, que cultiva o respeito e a valorização das diversidades, garantindo oportunidades de participação e aprendizagem a todos os alunos.

A formação continuada de profissionais vinculados à educação é um alicerce fundamental para a utilização dessas estratégias em contações de histórias acessíveis. Silva (2024, p. 51) afirma que “o professor, sem a formação adequada para lidar com alunos com deficiência, pode não estar ciente de práticas pedagógicas acessíveis que atendam às diversas

necessidades dos alunos”. O autor ainda destaca que a falta de formação continuada na área pode levar ao desenvolvimento de métodos de ensino que não contribuem para o desenvolvimento das crianças e, consequentemente, desmotivam os alunos.

Silva (2024) também aponta que a carga horária dedicada à educação musical nas escolas é insuficiente para intervenções personalizadas, que são fundamentais para a inclusão cultural das crianças com necessidades específicas. Além disso, o autor aponta que essa carga horária reduzida diminui as oportunidades de as crianças explorarem e desenvolverem suas habilidades no campo da música e pode contribuir para a desvalorização da arte e da cultura nas escolas, uma vez que o curto tempo de contato pode não gerar interesse ou engajamento nessas atividades. Em síntese, a contação de histórias acessíveis, por meio da combinação sensível de música e audiodescrição, desenvolve experiências narrativas mais imersivas e cativantes, que podem contemplar as pessoas com necessidades específicas e ressaltar a diversidade da experiência sensorial humana.

5.2 Sensibilização, motivação e recursos na contação de histórias acessíveis

A contação de histórias é uma arte milenar, que estabelece conexões entre diferentes culturas e gerações e favorece a troca de conhecimentos e experiências. Conforme aponta Faria *et al.* (2017, p. 31), a contação de histórias “é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração a geração”. A sensibilização, a motivação dos ouvintes e o uso de recursos são essenciais para cativar o público.

A sensibilização é essencial para a criação de um ambiente acolhedor no âmbito da narração de histórias. Conforme destacam Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024, p. 03):

[...] o professor contador de histórias necessita primeiro afetar-se pelo texto, sensibilizar-se, realizar-se nele, possuí-lo. A partir desse encontro com o texto, ele pode mostrar-se um sujeito performático, que transmite suas percepções por meio da voz, do corpo, dos gestos e dos elementos cênicos.

Na narração de histórias, não basta que o mediador leia ou conte uma história de maneira mecânica ou técnica, é necessário que ele se envolva emocionalmente com o texto, ou seja, se deixe sensibilizar pelo texto literário, como apontam Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024). É preciso que haja um encontro afetivo com a obra, que transforme a relação do

narrador com a história e, conseqüentemente, com os ouvintes. Quando o mediador se permite ser sensibilizado pelo texto e se deixa tocar pelas emoções e temas da narrativa, ele incorpora a história e a contação se torna uma extensão da sua experiência subjetiva com a história.

Ramos e Neitzel (2022) destacam que a leitura literária é uma vivência estética que exige mais do que a decodificação dos signos linguísticos, pois também evoca a emoção, a intuição e a sensibilidade do leitor. Os autores compreendem o texto literário como um “objeto artístico e estético”. Essa concepção de leitura literária como experiência estética remete à ideia de que a literatura, ao ser vivenciada de forma sensível, provoca no leitor uma série de emoções que vão além da compreensão racional do conteúdo. Sendo assim, é uma experiência estética complexa e profunda, que mobiliza múltiplas dimensões do ser e que possibilita um encontro com o texto e também consigo, onde o leitor sente, imagina, se projeta e se transforma.

No entanto, como aponta Fritsch (2025, p. 04), “para sensibilizar alguém para algo, necessário se faz antes estar sensibilizado para este algo” e muitas vezes é do mediador, na figura do professor, “a responsabilidade hercúlea de ensinar a ler, mas também de sensibilizar para a apreciação à leitura de textos literários” (Fritsch, 2025, p. 04). A autora destaca não apenas a interdependência entre a sensibilização do mediador e sua capacidade de sensibilizar os ouvintes, como também destaca que, para desempenhar o papel de mediador na leitura literária, é fundamental que o professor esteja imerso no universo literário.

A motivação na contação de histórias, por sua vez, é apresentada por Cosson (2016) como uma atividade de introdução do livro aos ouvintes, de modo a preparar o leitor/ouvinte para a narrativa. Esta atividade garante a empolgação e a participação, tanto dos narradores quanto dos ouvintes, e está intrinsecamente conectada à natureza da história narrada e à forma como ela é apresentada. Para Menezes (2020, p. 11), “quando os alunos são motivados e incentivados, eles se envolvem e participam ativamente das atividades propostas de leitura ou audição de histórias”. A autora ainda acrescenta que a contação de histórias funciona não apenas como elemento motivador, mas também como um recurso importante no desenvolvimento da imaginação e na formação do leitor.

Quando o narrador se preocupa com a motivação também durante a contação, ele é capaz de comunicar seu interesse pela narrativa e isso contribui diretamente para o envolvimento dos ouvintes. Cultivar a motivação ao longo da contação de histórias também é essencial, tanto para o contador de histórias quanto para os ouvintes, para que ambos continuem engajados e interessados na continuidade da atividade.

No contexto da contação de histórias acessíveis, a seleção cuidadosa dos recursos, que podem ser elementos visuais, sonoros e táteis, é imprescindível para oportunizar experiências sensoriais às pessoas com necessidades específicas e assegurar que todos os ouvintes consigam participar da vivência da contação. Faria *et al.* (2017, p. 38) evidenciam a relevância dos acessórios ao declarar que:

[...] o professor pode contar com uma gama de recursos lúdico-pedagógicos em sua atuação como contador de história, como por exemplo: caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental (roupão onde as gravuras são fixadas com velcro), livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos (pop-up ou 3D) e instrumentos musicais.

A inclusão de recursos que respeitem as diversas maneiras de aprender é uma estratégia importante para otimizar a participação das pessoas com necessidades específicas. A contação de histórias acessível garante que todos possam ouvir e vivenciar a narrativa de forma ativa, participando e interagindo com os elementos da história e os recursos disponíveis.

A escolha criteriosa das narrativas a serem apresentadas é um aspecto que também precisa ser considerado na contação de histórias acessíveis. É necessário ponderar sobre o conteúdo e selecionar narrativas que, de alguma forma, abordem e representem a diversidade humana, incluindo personagens com distintas habilidades e experiências, de modo a desconstruir estereótipos e valorizar a diferença. Como destacam Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024, p. 14), a mediação da literatura por meio da contação de histórias atua com linguagens verbais e paralinguísticas e “cria grupos de interação que podem oportunizar a compreensão do outro, partilhar informações e entender como as relações entre as pessoas se constituem e de como elas fazem parte de nossos projetos pessoais”.

A escolha de histórias que incluam personagens com diferentes habilidades e realidades contribui para a compreensão da diversidade e, consequentemente, para a formação de uma sociedade mais empática. Isso proporciona aos ouvintes uma identificação mais profunda com o conteúdo das narrativas e impacta diretamente na motivação e no envolvimento dos ouvintes, em particular daqueles que, ao longo da história, foram marginalizados e nem sequer representados na literatura.

Para que uma contação seja acessível, é fundamental assegurar a participação ativa de todos os ouvintes e, nesse contexto, os recursos utilizados assumem um papel importante na mediação. Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024) afirmam que os recursos que o professor

escolhe ao mediar uma obra revelam como ele a percebe, o que ele quer mostrar e qual é o seu estilo como contador. Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024, p. 10) ainda destacam que:

Há contadores que exploram, principalmente, os recursos da voz e do olhar, outros buscam seduzir o leitor com adornos no corpo, como vestimentas que caracterizam as personagens; outros inserem objetos propositores, como música, sons do cotidiano, imagens; outros preferem, além de investir na voz, fazer uso de performances que acentuam gestos corporais.

Para os autores, o mediador pode explorar diversos recursos, como o corpo, os gestos e diferentes objetos que darão maior qualidade à contação, mas é necessário fazer uma seleção criteriosa, centrada na obra, de modo a evitar exageros, que podem ser prejudiciais. Sendo assim, a acessibilização da contação das narrativas e dos ambientes destinados a esta atividade requer sensibilidade e flexibilidade do contador/mediador e uma escuta atenta às demandas das pessoas com necessidades específicas. Para além do conjunto de técnicas e recursos utilizados, a contação de histórias de forma acessível é uma atitude que revela disponibilidade e compromisso com a inclusão das pessoas com necessidades específicas.

A formação contínua dos mediadores envolvidos na contação de histórias é imprescindível para a implementação de práticas acessíveis e inclusivas. Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024) enfatizam o papel das redes de ensino, que devem proporcionar formação aos seus docentes, para que estes possam expandir suas atuações como mediadores culturais, por meio de encontros de estudo e compartilhamento de suas práticas. Essa formação deve contemplar não apenas os aspectos técnicos referentes ao uso de recursos e tecnologias assistivas que podem ser utilizadas nas contações, por exemplo, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas e atitudinais que favoreçam a inclusão e a empatia em relação às pessoas com necessidades específicas.

Em última instância, a sensibilização, a motivação e o uso de recursos complementares como os exemplificados aqui, são ferramentas importantes na tentativa de fazer da contação de histórias um espaço acessível e um passo em direção à acessibilidade cultural efetiva na prática. A função dos mediadores, portanto, não é apenas a de contar histórias, mas também a de assegurar que a contação de histórias seja uma prática coletiva capaz de acolher e exaltar a diversidade humana.

5.3 Tempo, espaço e organização da contação de histórias

Lima, Anjos e Roças (2020) apontam que o mediador de história deve estar ciente de que, como em qualquer ofício, sua atuação também exige planejamento, organização, preparação, dedicação e treino. Para as autoras, é importante destinar tempo até para o silêncio, para que os mediadores e ouvintes possam “desligar as falas exteriores e deixar que as vozes internas produzam sentido no texto” (Lima; Anjos; Roças, 2020, p. 7). Menezes (2020, p. 9), por sua vez, afirma que “destinar um tempo para as crianças fazerem a leitura livre ou apenas folhear um livro de que elas gostam sem cobranças também é muito importante e lhes proporciona grandes conhecimentos e aprendizados [...]”.

No âmbito da contação de histórias acessíveis, o tempo dedicado a esta atividade deve ser cuidadosamente avaliado, principalmente ao se considerar as características do público e as complexidades das próprias narrativas. Em contextos em que é preciso mediar uma narrativa muito longa, por exemplo, uma estratégia importante pode ser fragmentá-la em partes menores e intercalar intervalos planejados de mediação, que possibilitem o descanso e a assimilação das informações apresentadas. Ao lidar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, pode-se optar por narrativas breves, elaboradas com linguagem clara e acessível, de modo a reduzir o risco de sobrecarga informativa.

O espaço físico destinado à contação de histórias necessita ser pensado de modo que assegure acessibilidade e acolhimento, removendo obstáculos físicos e sensoriais que possam dificultar a participação das pessoas com necessidades específicas. É fundamental, por exemplo, que o espaço tenha dimensões adequadas para receber confortavelmente todos os participantes, incluindo aqueles que utilizam cadeiras de rodas ou outros meios de mobilidade assistida.

Lima, Anjos e Roças (2020) afirmam que se deve estar atento tanto ao espaço da contação, quanto a questões de luminosidade, ventilação e possíveis interferências. As autoras afirmam que, quando “[...] o ambiente de contação for numa biblioteca real ou virtual, o ideal é que tenha livros, almofadas, pufes, dedoches, fantoches, rádio, TV, DVD, computador, músicas e outros acessórios que favoreçam a imaginação” (Lima; Anjos; Roças, 2020, p. 9). Ou seja, em espaços internos é possível contar com uma série de recursos extras, principalmente tecnológicos.

Já quando a contação é em um ambiente aberto e com circulação de pessoas, “é importante que o contador estabeleça critérios para contar para não comprometer o entendimento da história. O ideal é que se contem histórias mais curtas ou com agrupamentos menores de ouvintes” (Lima; Anjos; Roças, 2020, p. 9). Embora contações em parques, sob

árvores, pátios e praças sejam experiências ricas e divertidas, o mediador precisa estar ciente de que em ambientes externos, muitas variáveis podem surgir e interferir na atividade, então precisa estar preparado para lidar com elas.

A organização da contação de histórias acessíveis requer um planejamento detalhado, que vai desde a escolha da narrativa, dos recursos e acessórios, até a disposição do ambiente e a dinâmica de interação com o público. A criação de um roteiro ou de um guia sistematizado pode ser útil para a organização da contação e para assegurar que todos os aspectos cruciais foram devidamente observados, lembrando-se sempre da importância de ser flexível e adaptável às necessidades do público. A iluminação, por exemplo, precisa ser pensada de modo que não haja reflexos ou sombras que comprometam a visualização de recursos visuais e a leitura labial. Caso a contação faça uso de músicas, o som precisa ser nítido e audível, e o volume deve ser ajustado para atender às necessidades particulares de pessoas com sensibilidade auditiva, por exemplo.

De modo geral, a acessibilidade na contação de histórias reside, fundamentalmente, na sensibilidade do mediador quanto às particularidades e necessidades do público, pois o seu papel “não poderia ser resumido às técnicas de abordagem e teorias sobre o fomento à leitura” (Fritsch, 2025, p. 4). Ele precisa estar atento aos sinais dados pelo público, como indícios de cansaço, desinteresse ou dificuldade de compreensão, e ajustar a narrativa e a utilização de recursos de acordo com essas percepções. A interação com o público, mediante o estímulo à formulação de perguntas, ao compartilhamento de comentários e à apresentação de sugestões, é essencial para criar um ambiente em que todos se sintam incluídos. Conforme esclarece Fritsch (2025, p. 2), a contação de histórias tem potencial transformador, “não apenas como uma prática de mediação da leitura literária, mas como um possível catalisador para o desenvolvimento integral e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa”.

É imprescindível que os profissionais que atuam na contação de histórias tenham formação específica acerca das necessidades de indivíduos com necessidades específicas, assim como sobre as técnicas e os recursos que podem ser utilizados para aumentar a acessibilidade na contação de histórias. A troca de experiências e saberes entre narradores e pessoas com necessidades específicas é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas e para a criação de soluções inovadoras. Em síntese, ao oferecer oportunidades para que indivíduos com necessidades específicas tenham acesso à cultura, à informação e ao lazer, as contações de histórias acessíveis se consolidam como um potente mecanismo de transformação social.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Núcleo de Educação da Infância (NEI) apresenta um percurso de expressivo impacto acadêmico e social. A instituição foi criada em 1979 com a finalidade de atender à comunidade universitária feminina (docentes, técnicas e alunas), recebendo crianças a partir dos 3 meses. O atendimento a este público em específico pode ser entendido como uma resposta à necessidade de suporte por parte destas mulheres que, naquela época, estavam se inserindo no mundo acadêmico e profissional. A exigência de conciliar os papéis de mãe, trabalhadora e estudante é um desafio até hoje, além de um aspecto importante na garantia da equidade de gênero nas universidades.

Após algum tempo de atuação, houve uma mudança de faixa etária do público que seria recebido pela instituição, devido aos altos custos de manutenção, o núcleo passou a receber crianças a partir de 1 ano e 8 meses. Em 2008, a instituição ampliou seu atendimento à comunidade em geral, representando um importante avanço no acesso à educação de qualidade.

Atualmente, o NEI está estruturado como um Colégio de Aplicação da UFRN e, como tal, é um campo de experimentação para docentes e discentes, tanto da Educação Básica, que trabalham e estudam por lá, quanto da Educação Superior e Pós-graduação, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios, monitorias, bolsas, entre outros. A instituição é um espaço de experimentação pedagógica e um campo fértil para a aplicação de teorias e estudos, contribuindo para promover a integração entre a teoria e a prática no cotidiano escolar.

A instituição tem um impacto positivo na formação inicial e continuada de educadores, já que oferece uma oportunidade de vivenciar práticas educacionais dentro de um ambiente bem preparado e equipado. Além disso, a interação entre os diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) gera um diálogo enriquecedor e a construção de práticas inovadoras. De modo geral, o NEI tem uma trajetória marcante e um papel relevante na promoção da educação pública de qualidade, tanto para a comunidade universitária quanto para a sociedade em geral.

Como primeira etapa da pesquisa, descrita no Capítulo 2, realizamos um levantamento dos documentos norteadores da instituição disponibilizados no *site* do colégio e dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo NEI/Cap disponibilizados no Sistema Integrado

de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), levando em consideração o recorte temporal de 2015 a 2023.

6.1 Análise Documental

Quanto aos documentos norteadores, a instituição disponibiliza, em seu *site*, os documentos descritos no Quadro 9 a seguir que mencionam de forma direta e indireta as temáticas de inclusão, acessibilidade cultural e letramento literário. Utilizamos alguns descritores como termos de busca na consulta aos documentos: Inclusão Escolar; AEE; Educação Inclusiva; Deficiência, Leitura, Literatura, Comunidade de leitores, Formação do leitor, Biblioteca Escolar:

Quadro 9 — Documentos norteadores

Documentos	Ano	Referência à temática
Regimento Interno do NEI — Cap/UFRN	2022	“Art. 34. São competências da Coordenação de Ensino do NEI — Cap/UFRN: I - prestar Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável por promover e assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena das crianças com necessidades específicas, de acordo com a legislação vigente.”
Programa de incentivo à pesquisa e à extensão do NEI — PRONEI	2020	“O ensino das artes (visuais, musicais, teatrais e literárias) é importante como espaço de expressão subjetiva e artística e de apropriação crítica das produções culturais. Quanto a essa proposição, defendemos a literatura como arte formativa que deve ser ensinada, de modo sistemático, por meio da construção de uma atitude de prazer, frente aos materiais de leitura .” (p. 12) “Entendemos a inclusão social como uma ação inerente à prática docente que não está restrita à integração e à acessibilidade da diversidade de alunos, mas que se refere a um projeto mais amplo de educação, fundamentado nos direitos à cidadania, à arte e à cultura.” (p. 14)
Caderno de inclusão: Orientações	2019	Documentos externos (Decreto nº 5.296 de 2004 — Lei de Acessibilidade; Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN)
Prática Pedagógica em Mídia-Educação	2021	“[...] ao utilizar o computador, verificar se estão instalados softwares para a leitura de tela e/ou ampliação de textos (leitura por meio de robô, leitura ampliada de letras); ao utilizar uma obra literária , investigar a existência de uma possível versão em braile ; [...]” (p. 90)

		“Precisamos apurar o nosso olhar para avaliar se os recursos que serão utilizados em sala de aula são mais ou menos acessíveis , de modo a construir critérios de avaliação.” (p. 91)
Proposta Pedagógica	2022	“Canto da História/ Leitura – espaço organizado com uma estante contendo livros literários e materiais de leitura de gêneros diversos que as crianças utilizam livremente ou com a orientação dos professores.” (p. 33)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com relação às percepções e práticas com a literatura, os dados encontrados a partir da análise documental revelam que a formação de leitores, no contexto do NEI — CAP/UFRN, é compreendida como um processo articulado a dimensões subjetivas, culturais e formativas. A instituição expressa em seus documentos orientadores, como a Proposta Pedagógica e o PRONEI, a valorização da literatura como arte formativa, defendendo sua abordagem sistemática e prazerosa no cotidiano escolar. Nos documentos, destacam-se iniciativas como o “Canto da História/Leitura”, espaço estruturado com livros e materiais diversos que ficam à disposição das crianças, promovendo uma interação mais livre e/ou mediada com a leitura. Isso indica uma concepção de leitura como uma experiência estética e de construção de sentido, valorizada dentro das rotinas escolares.

No que diz respeito aos desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário, embora haja um discurso institucional que reconhece a importância da leitura literária e da inclusão, os documentos não apontam explicitamente para a necessidade de acessibilização de livros e contações, por exemplo, ou mesmo de verificar se as obras disponibilizadas possuem versões em braile ou se há *softwares* de leitura de tela disponíveis. Quanto a isso, Batista e Oliveira (2018, p. 75) destacam que a visão norteadora das políticas públicas de formação de leitores no Brasil “acabam por restringir a leitura e universo leitor, mais uma vez, aquilo que foi produzido e avaliado como bom por um certo grupo predominante culturalmente, ‘culturalmente privilegiados’”.

Os documentos norteadores analisados evidenciam, de modo geral, o esforço da instituição em se alinhar com políticas públicas de inclusão e acessibilidade, como a Política de Inclusão da UFRN. O PRONEI menciona explicitamente o direito à leitura, reconhecendo que o acesso à literatura está entre os pilares da formação humana integral. Há, portanto, uma interlocução entre os documentos norteadores da escola e diretrizes institucionais mais amplas, indicando um contexto institucional que busca garantir condições de acesso à literatura.

6.2 Análise dos projetos de pesquisa e extensão

Na consulta no SIGAA, através do nosso perfil de estudante, encontramos os seguintes dados referentes aos projetos de pesquisa:

Tabela 1 — Projetos de pesquisa por ano

Ano	Número de projetos de pesquisa
2022	7
2021	2
2020	4
2019	1
2018	5
2016	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seleção dos projetos foi realizada com base nos descritores definidos no Capítulo 2, como: Inclusão Escolar, AEE, Educação Inclusiva, Deficiência, Leitura, Literatura, Comunidade de Leitores, Formação do Leitor e Biblioteca Escolar. A partir dessa filtragem, obtivemos os seguintes projetos por ano:

Quadro 10 — Projetos de pesquisa com proximidade temática

Ano	Título
2022	Repertórios curriculares: modulações e improvisações necessárias e possíveis na educação
	O AEE e o trabalho colaborativo na infância: por uma escuta ao corpo e um olhar sensível às diferenças
2020	A construção de práticas pedagógicas abertas às diferenças dos alunos no Núcleo de Educação da Infância: cartografias de interlocuções colaborativas entre professores

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quanto aos projetos de extensão, a consulta foi realizada por meio do portal público do SIGAA, com base no recorte temporal previamente delimitado. Os dados obtidos por ano estão na tabela a seguir:

Tabela 2 — Projetos de extensão por ano

Ano	Número de projetos de extensão
2023	19
2022	11
2021	10
2020	12
2019	10
2018	9
2017	10
2016	12
2015	8

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após esse levantamento inicial, procedemos à seleção dos projetos com proximidade temática à nossa pesquisa, levando em consideração os descritores Inclusão Escolar; AEE; Educação Inclusiva; Deficiência, Leitura, Literatura, Comunidade de leitores, Formação do leitor, Biblioteca Escolar e ficamos com os seguintes projetos de extensão por ano:

Quadro 11 — Projetos de extensão com proximidade temática

Ano	Título
2023	Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares.
2022	Corpo, deficiência e multissensorialidade: investigações em arte contemporânea na educação da infância.
	Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares.
2021	Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares.
	A ciranda de leitura do NEI girou e incluiu novos leitores! A formação de comunidades virtuais de leitores.
2020	Biblioteca como espaço formativo: caminhos necessários à construção do aluno-leitor.
	A ciranda de leitura do NEI girou e incluiu novos leitores! A formação de comunidades virtuais de leitores.
2019	Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares.

2018	Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares.
2017	Leitura, literatura e educação da infância: do ensino à formação de mediadores de leitura.
	Inclusão escolar: ateliês de formação e trocas de experiências multidisciplinares.
2016	Era uma vez...
	Gêneros textuais na escola: estudando as histórias em quadrinhos no Ensino Fundamental.
	Leitura, literatura e educação da infância: do ensino à formação de mediadores de leitura.
2015	Pais leitores e contadores.
	Leitura literária: possibilidades para o desenvolvimento da oralidade de crianças de 0 a 3 anos.
	Ciclos de estudo sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva: saberes, fazeres e desafios do professor da escola pública.
	Leitura, literatura e educação da infância: do ensino à formação de mediadores de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No que se refere aos projetos que mencionam a biblioteca, não foi identificado nenhum projeto de pesquisa, apenas alguns projetos de extensão, que são renovados ao longo de alguns anos, conforme mostra o Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 — Projetos de extensão com referência à biblioteca

Ano	Projetos	Título
2021	1	A ciranda de leitura do NEI girou e incluiu novos leitores! A formação de comunidades virtuais de leitores.
2020	2	Biblioteca como espaço formativo: caminhos necessários à construção do aluno-leitor.
		A ciranda de leitura do NEI girou e incluiu novos leitores! A formação de comunidades leitoras em escolas de Natal — RN.
2017	1	Leitura, literatura e educação da infância: do ensino à formação de mediadores de leitura.
2016	1	
2015	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O projeto de extensão “Biblioteca como espaço formativo: caminhos necessários à construção do aluno-leitor” merece destaque e análise por ter sido pensado para ser realizado dentro da biblioteca escolar e considerar esta um espaço formativo, especialmente de leitores. No entanto, cabe salientar que, embora extremamente pertinente, especialmente no que diz respeito à nossa temática, o projeto foi cancelado e não chegou a ser executado. De modo geral, os projetos de pesquisa e extensão apresentados aqui, com base no levantamento feito, indicam uma forte integração da instituição com a universidade. O recorte temporal de 2015 a 2023 nos permitiu observar as mudanças mais recentes, considerando que abrange quase uma década, e analisar como as novas políticas, programas e projetos vêm sendo implementados no contexto escolar.

Os projetos de pesquisa e extensão revelam percepções e práticas institucionais que apontam para uma valorização significativa da leitura, da literatura e da inclusão escolar como eixos estruturantes das ações pedagógicas. Embora a biblioteca escolar apareça pouco no campo da pesquisa, sua forte presença no âmbito da extensão sugere que esse espaço pode e deve ser explorado como *locus* privilegiado de formação de leitores. O projeto “A ciranda de leitura do NEI girou e incluiu novos leitores!” é um exemplo de como a leitura é concebida como prática cultural coletiva que transcende os limites da sala de aula. Tais práticas dialogam com a concepção de literatura como direito (Candido, 2011).

Apesar da recorrência de ações sobre a leitura, a literatura e a inclusão escolar, e do reconhecimento simbólico da importância da leitura, os dados também evidenciam alguns desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário. Um exemplo é o cancelamento do projeto de 2020 que previa a utilização da biblioteca como espaço formativo. Isso demonstra que nem todas as iniciativas encontram condições para sua execução, como é o caso desse projeto, que provavelmente foi cancelado por causa da pandemia.

A ausência de projetos de pesquisa com foco específico na biblioteca escolar, por sua vez, pode sinalizar uma lacuna epistemológica quanto à consolidação desse espaço como objeto de investigação. Araújo (2017, p. 3) enfatiza a importância da mediação do bibliotecário no âmbito da acessibilidade cultural, ao afirmar que é “[...] importante que o profissional bibliotecário conheça os diferentes formatos de livros acessíveis e também seja capaz de produzir conteúdos acessíveis, através de ferramentas como o MecDaisy, visando promover o acesso à informação [...]”.

A intensa produção de projetos de extensão, sobretudo aqueles com foco na inclusão, nas artes e na formação de leitores, fortalece o papel da extensão universitária como mediadora de saberes e práticas. A continuidade de alguns projetos ao longo de vários anos, como os ateliês de inclusão e os projetos voltados à formação de mediadores de leitura, indica uma coerência institucional em relação à sua proposta pedagógica e aos princípios formativos que orientam suas ações.

No que se refere aos saberes e conhecimentos mobilizados pelos sujeitos envolvidos nos projetos, identificamos tanto conhecimentos formais, oriundos da formação acadêmica, quanto saberes construídos no exercício da prática pedagógica cotidiana. A valorização da leitura literária na primeira infância aponta para uma compreensão ampliada do processo de formação de leitores. Há, nesses projetos, uma mobilização consciente de saberes interdisciplinares que envolvem literatura, educação especial, artes e tecnologias.

Com relação aos sentidos atribuídos às experiências pelos sujeitos, os projetos permitem entrever que a leitura é vista como uma prática de encontro, de partilha e de construção de subjetividade e pertencimento. Os projetos que envolvem famílias, como “Pais leitores e contadores”, por exemplo, revelam um desejo de estreitar os vínculos entre o contexto familiar e o escolar, e ampliar os espaços de socialização da leitura literária. Bomeny (2009, p. 19) destaca que aprendemos a cultivar nossos primeiros gostos, inclusive em relação à leitura, “na família e na escola como instituições de socialização; na infância como estágio de vida. No ambiente onde nascemos e onde temos as primeiras informações a respeito do mundo, da rotina, da vida, e no lugar onde aprendemos as primeiras lições”.

Ao mesmo tempo, a presença da leitura literária em projetos voltados a crianças de 0 a 3 anos sugere a atribuição de um sentido formativo à literatura desde os primeiros anos de vida. Esse sentido não se restringe à instrumentalização da leitura, mas remete à sua dimensão simbólica, afetiva e subjetiva, enquanto espaço de escuta, imaginação e construção de si. Em síntese, a análise dos projetos indica que a formação de leitores de literatura aparece como eixo transversal nas ações do NEI — CAp/UFRN. Isso se manifesta nos projetos de extensão de forma mais forte e recorrente, embora não venha associada à inclusão e à acessibilidade cultural.

6.3 Aplicação do questionário com docentes e técnicos

Ainda na primeira etapa da pesquisa, realizamos a aplicação de um questionário com os servidores técnicos que atuam na biblioteca e todos os docentes da instituição. O questionário foi enviado em quatro momentos distintos. A primeira aplicação aconteceu em abril de 2024, poucos dias antes do início da greve dos servidores das instituições federais e, nesse contexto, não recebeu nenhuma resposta. O segundo envio do questionário ocorreu durante a greve, em maio de 2024, e nesse contexto, recebeu uma resposta. O terceiro momento em que o questionário foi enviado foi logo em seguida à finalização da greve, em julho de 2024.

Por fim, o último momento de aplicação do questionário foi em agosto de 2024. Nesse momento em específico, foi possível participar de um encontro com os docentes da instituição, apresentar a pesquisa, tirar dúvidas e conversar um pouco com eles sobre o meu trabalho, o que possivelmente contribuiu para o aumento do número de respondentes. Em síntese, tivemos cinco respondentes, sendo que um dos participantes da pesquisa respondeu ao questionário na segunda aplicação e os outros quatro responderam na quarta aplicação.

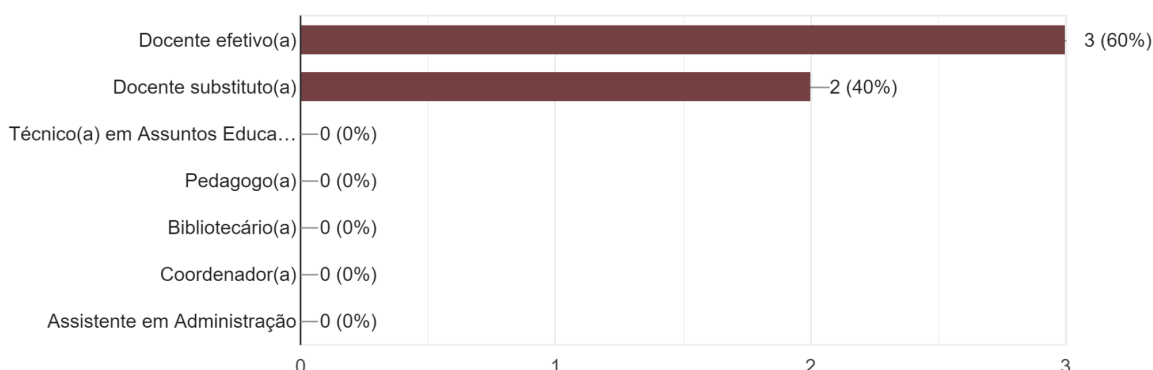
A análise das respostas ao questionário respondido pelos docentes do NEI—CAp/UFRN revela aspectos centrais acerca da formação de leitores na instituição, tanto do ponto de vista das percepções construídas pelos docentes quanto das práticas cotidianas. Conforme mencionado no Capítulo 2, o questionário foi organizado em quatro seções, sendo elas: 1. Identificação; 2. Perfil de atuação na instituição; 3. Letramento literário: relação com a literatura atualmente; e 4. Letramento literário: ambiente de trabalho.

A primeira seção foi composta de três perguntas básicas que objetivaram a criação de um pseudônimo e a indicação de meios de contato (*e-mail* e telefone). A segunda seção teve questões de múltipla escolha, a saber: 1. Qual profissão exerce?; 2. Qual local de trabalho na instituição?; 3. Caso trabalhe com a docência, quantos anos tem de experiência?; e 4. Quantas horas semanais você trabalha?. A primeira pergunta da segunda seção, a partir das opções disponibilizadas no questionário, foi respondida da seguinte maneira pelos participantes:

Gráfico 1 — Respostas à pergunta 01 da seção 02 do questionário

1. Qual profissão exerce?

5 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

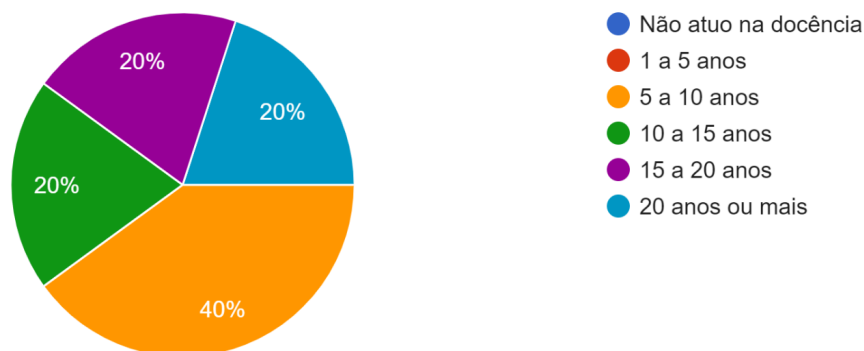
A partir dessa pergunta, podemos observar que, embora a instituição tenha um número muito mais expressivo de docentes efetivos, a diferença entre o quantitativo de docentes efetivos e substitutos que se interessaram e resolveram participar da pesquisa não se apresenta de forma igualmente expressiva. Ainda que em condição temporária, os docentes substitutos também se interessaram pelo tema e pela pesquisa. Além desse dado, é possível perceber que os servidores técnicos da biblioteca não responderam ao questionário, possivelmente por se sentirem menos implicados nesse tipo de atividade.

A segunda pergunta da segunda seção, a partir das alternativas disponibilizadas no questionário, recebeu as seguintes respostas dos participantes: 4 (80%) respondentes atuam em sala de aula e 1 (20%) na coordenação pedagógica. Notamos que, embora todos os participantes da pesquisa sejam docentes, nem todos atuam diretamente em sala de aula. Dos cinco respondentes, um atuava na coordenação pedagógica no momento da aplicação do questionário, e não em sala de aula. A terceira pergunta, específica para o público docente, se voltou para o tempo de experiência na profissão e recebeu as seguintes respostas dos participantes:

Gráfico 2 — Respostas à pergunta 03 da seção 02 do questionário

3. Caso trabalhe com a docência, quantos anos tem de experiência?

5 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dois participantes com 5 a 10 anos de experiência representam aqueles com experiência intermediária, enquanto o participante com 10 a 15 anos de atuação possui um nível mais avançado, sendo possível que já tenha assumido outras funções, como cargos de gestão, por exemplo. O respondente com 15 a 20 anos de experiência tem uma experiência consolidada e, possivelmente, uma visão mais ampla a respeito das mudanças na educação. Já o participante com 20 anos ou mais de atuação docente apresenta o maior tempo de experiência, o que lhe confere conhecimento aprofundado das transformações educacionais ao longo dos anos. A experiência na docência dos respondentes mostra um perfil de profissionais que estão há um bom tempo na profissão, sendo que a maioria (3 de 5) possui entre 10 e 20 anos de experiência. Em linhas gerais, esta amostra de respondentes apresenta experiências variadas, que podem ser valiosas para uma análise mais detalhada sobre como o tempo na docência impacta na prática a formação de leitores de literatura e a inclusão cultural.

A quarta pergunta da segunda seção se voltou para a quantidade de horas semanais trabalhadas pelos participantes e recebeu as seguintes respostas: 4 (80%) respondentes trabalham entre 30 a 40 horas em sala de aula e 1 (20%) trabalha entre 10 a 20 horas na coordenação pedagógica. A maioria dos participantes dedica entre 30 a 40 horas semanais às atividades em sala de aula. Essa carga horária elevada pode impactar diretamente a organização do trabalho pedagógico, o tempo disponível para formação continuada e, consequentemente, a qualidade do ensino.

A terceira seção do questionário incluiu três questões discursivas, que buscaram explorar a relação dos participantes com a literatura, sendo elas: 1. Como é sua relação com a

literatura atualmente?; 2. No seu ambiente de trabalho, você tem acesso aos livros de literatura? Comente sobre isso.; e 3. Como você relaciona a literatura com a sua formação e o seu contexto de trabalho hoje?. No que diz respeito à primeira pergunta da terceira seção (“Como é sua relação com a literatura atualmente?”), os participantes responderam o seguinte:

“Literatura infantojuvenil para as crianças e leituras de **autoajuda**” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

“Intensa por conta do trabalho; para meu tempo livre, prefiro livros acadêmicos” (Emílio, 2024, grifos nossos).

“Gosto de ler para mim e para o outro. Para mim, acabo fazendo mais as leituras técnicas, embora **me deleite muito com a literatura**. Mas, como mãe e professora de crianças, **leio muito para as crianças e me encanto com essa literatura**” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

“Pouca leitura” (Gorete, 2024, grifos nossos).

“A literatura tem sido **presente e frequente em minha vida**, visto que constantemente sou **convocada a ler e direcionar leituras aos meus alunos**” (Aurora, 2024, grifos nossos).

Os relatos de Rhara Lua, Emílio, Sherazade e Aurora (2024) parecem sugerir que as suas percepções e práticas com a literatura estão diretamente ligadas aos seus trabalhos diários com as crianças, indicando que leem frequentemente em função de suas responsabilidades profissionais. Sherazade (2024), especificamente, atribui uma relação de sentido à experiência com a literatura mais diversificada. Ela compartilha uma prática de leitura pessoal, focada em textos técnicos, mas também expressa deleite com a literatura, relacionando as obras literárias à sua profissão como educadora e ao seu papel de mãe. Isso demonstra que lê por deleite pessoal e pelas necessidades profissionais. O relato de Sherazade (2024), que lê para os filhos, associa-se à concepção defendida por Alquères (2008) de que o gosto pela leitura nasce no ambiente familiar, na prática cotidiana, e deve ser cultivado desde cedo.

A resposta de Gorete (2024) parece indicar que ela atribui uma relação de sentido de distanciamento à experiência com a literatura. Isso pode ser um reflexo de uma série de fatores, como falta de tempo devido a outras responsabilidades ou até um possível desinteresse em relação à literatura, especialmente se a literatura não for parte do seu trabalho. A resposta de Aurora (2024), por outro lado, destaca uma relação constante com a literatura, especialmente em função de suas responsabilidades profissionais. Ela se vê como alguém que consome literatura e direciona leituras aos seus alunos, indicando que a literatura tem um papel central em sua prática pedagógica.

De modo geral, as respostas mostram uma diversidade nas relações com a literatura, pois enquanto alguns participantes parecem equilibrar suas leituras literárias nos campos pessoais e profissionais, outros veem a literatura mais como uma ferramenta de trabalho. Para a maioria dos participantes, a literatura está fortemente vinculada ao trabalho. Candido (2011) defende veementemente o direito à literatura, argumentando que a vivência com o texto literário representa um direito inalienável do ser humano. A Constituição Federal de 1988 assegura que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura. Sendo assim, oferecer literatura a todos, docentes e discentes, não é apenas uma questão pedagógica, mas um direito humano e cultural.

Em síntese, a literatura parece ter um papel importante na atuação profissional dos participantes, mas também aparece como uma fonte de deleite e de conexão com os outros, seja no contexto familiar ou escolar. As respostas indicam que a relação de cada um com a literatura varia conforme as necessidades profissionais e pessoais e o interesse de cada um, refletem os diferentes perfis profissionais e pessoais dos participantes e indicam a forma como cada um valoriza e se relaciona com a literatura.

Já a segunda pergunta da terceira seção (“No seu ambiente de trabalho, você tem acesso aos livros de literatura? Comente sobre isso”), os participantes responderam da seguinte maneira:

“Sim, temos uma **biblioteca e cantos de leitura na sala** de aula” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

“Sim. **A biblioteca da escola é bem equipada**” (Emílio, 2024, grifos nossos).

“Sim, **a biblioteca do NEI tem um acervo literário muito bom. Tenho meu acervo pessoal também**” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

“Sim, temos o acervo que é pertencente à sala de aula por meio do **projeto Ciranda Literária** e também ao **acervo da Biblioteca escolar**” (Aurora, 2024, grifos nossos).

As respostas à segunda pergunta da terceira seção revelam que todos os participantes têm algum tipo de acesso à literatura em seu ambiente profissional. Isso sugere uma valorização da leitura nesse contexto, uma vez que destacam a biblioteca como espaço estruturado e bem equipado, que facilita o acesso a uma variedade de livros de literatura no ambiente de trabalho. Zappone (2018) aborda a questão da ausência física do livro na escola, afirmando que “é necessário e urgente que se considere a ausência da literatura em sua

materialidade na escola como um problema de seu ensino. [...] Parece ser um problema menor, mas absolutamente limitador do trabalho com literatura em sala de aula” (Zappone, 2018, p. 426).

A resposta de Sherazade (2024) confirma que há facilidade no acesso aos livros na escola e menciona a existência de um acervo pessoal. Isso indica uma conexão maior com a literatura, que extrapola o ambiente profissional e chega ao pessoal, evidenciando que a participante atribui um sentido mais amplo às experiências com a literatura. Aurora (2024) menciona dois tipos de acervo ao qual tem acesso: o acervo da sala de aula, proveniente do projeto Ciranda dos livros, e o acervo da biblioteca escolar. O fato de cada sala ter um acervo específico associado ao projeto indica que há um esforço institucional para integrar práticas com literatura no cotidiano escolar de diferentes formas, em diferentes ambientes.

De modo geral, todos os participantes indicaram que têm acesso a livros de literatura no ambiente de trabalho, que é claramente favorecido pela biblioteca e demais ações institucionais nesse sentido. A resposta de Sherazade (2024), especificamente, sugere que há um envolvimento com a literatura que vai além do ambiente institucional.

Na terceira pergunta da terceira seção (“Como você relaciona a literatura com a sua formação e o seu contexto de trabalho hoje?”), os respondentes escreveram o seguinte:

“Essencial para não dizer **obrigatória**” (Emílio, 2024, grifos nossos).

“Fiz o curso de Pedagogia e tive uma **disciplina de Literatura Infantil**, mas para a minha formação profissional, **o conhecimento da literatura foi se constituindo**, para além da disciplina, **foi se recompondo ao longo dos anos, com leituras, estudos, trocas de experiências com colegas e diversas outras experiências**” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

“Acredito que **a literatura é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico** e também aos **processos de construção docente**. Acredito que **na minha formação inicial tive pouco incentivo a pensar a literatura na educação das infâncias. Hoje percebo a necessidade diante de uma instituição que incentiva e entende a literatura como um forte instrumento de aprendizagem e saber**” (Aurora, 2024, grifos nossos).

Os participantes expressam suas percepções sobre a importância da literatura em suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Emílio (2024) destaca que a literatura é essencial, indicando uma percepção de sua indispensabilidade no ambiente educacional. Já Aurora (2024) acredita que a literatura é importante para o trabalho pedagógico e para a formação docente, reforçando a percepção de que a literatura é fundamental tanto para o ensino quanto para a formação contínua do educador.

Os relatos evidenciam os significados e sentidos que os participantes atribuem à literatura em suas trajetórias formativas e profissionais. Sherazade (2024) compartilha que, embora tenha cursado uma disciplina de Literatura Infantil durante a graduação, seu conhecimento sobre literatura foi se constituindo ao longo dos anos. Isso indica que a literatura adquiriu novos sentidos em sua prática docente com o passar do tempo. Já Aurora (2024) reconhece que em sua formação inicial houve pouco incentivo para pensar a literatura, mas que atualmente percebe sua necessidade.

Os participantes mobilizam saberes e conhecimentos adquiridos tanto na formação acadêmica inicial quanto na prática profissional. Sherazade (2024), por exemplo, relata que seu conhecimento sobre literatura começou a ser construído na graduação e foi se expandindo ao longo dos anos, através de experiências diversas. Já Aurora (2024) destaca a influência do contexto institucional e observa que sua atual instituição incentiva a valorização da literatura em sua prática docente.

Santos (2024) discute o papel da escola no incentivo à leitura e reforça a necessidade da corresponsabilidade entre esta instituição e a família no processo de letramento literário. Segundo a autora, “a escola tem papel fundamental na formação de leitores, mas esse papel não pode ser delegado unicamente a ela. A família deve ser parceira nesse processo, contribuindo com o incentivo diário” (Santos, 2024, p. 6).

A quarta seção foi organizada com seis questões, quatro questões discursivas e duas questões de múltipla escolha, que buscaram investigar as práticas realizadas com a literatura na instituição em que os participantes trabalham.

As questões da quarta seção foram as seguintes: 1. Descreva as atividades com literatura desenvolvidas na instituição direcionadas para crianças com e sem deficiência.; 2. Como são organizadas as atividades com literatura na instituição? Por quem essas atividades são propostas e desenvolvidas? Comente sobre isso.; 3. Há na instituição ou no seu trabalho cotidiano alguma ação que procura pensar a acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos?; 4. Você tem alguma experiência na área de acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos?; 5. Teria interesse em realizar/participar de ações dessa natureza?; e 6. Apresente sugestões de temas relacionados à formação literária e acessibilidade de livros de literatura para pessoas com deficiência que você considera importantes para a sua formação.

Com relação à primeira pergunta da quarta seção (“Descreva as atividades com literatura desenvolvidas na instituição direcionadas para crianças com e sem deficiência”), os participantes responderam o seguinte:

“Leitura diária, momento da história, trabalho com gêneros literários, **Projeto Ciranda do livro, contação na biblioteca”** (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

“Na Educação Infantil, é voltada mais para a **contação de história, percepção das ilustrações e manuseio dos livros, tanto para as crianças sem ou com deficiência.** No Ensino Fundamental, é **leitura coletiva, individual (em casa)** e produção de texto tanto sobre as obras quanto para criação de histórias” (Emílio, 2024, grifos nossos).

“Leitura e/ou contação de histórias diárias com as crianças, **visitas à biblioteca, empréstimos de livros em sala** via a atividade da Ciranda de Leitura, **cantinho da leitura,** experiências das crianças sendo as **leitoras das histórias do dia,** ou partilhando outras leituras não literárias, contatos com autores (a depender da oportunidade que surge ou criamos)” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

Os relatos dos participantes evidenciam a diversidade das práticas com a literatura desenvolvidas na instituição. Rhara Lua (2024) menciona atividades como “leitura diária” e “contação na biblioteca”, demonstrando uma prática consolidada e rotineira de atividades literárias, que indica que há uma organização específica para promover o acesso à literatura e o contato com diferentes gêneros e narrativas dentro do ambiente institucional.

Emílio (2024) relata que, na Educação Infantil, o foco está na contação de história, enquanto no Ensino Fundamental há uma abordagem mais diversificada, envolvendo leitura coletiva e produção de texto, evidenciando uma percepção diferenciada de práticas conforme o nível de ensino, o que sugere que as atividades são adaptadas às características e necessidades dos alunos em cada etapa. Sherazade (2024) descreve uma gama ampla de práticas e experiências que enfatizam o papel ativo das crianças como leitoras, reforçando a ideia de que a literatura, no âmbito institucional, não se restringe à sala de aula, mas se expande para outros espaços e momentos.

Ao mesmo tempo em que os relatos se concentram nas práticas efetivas, é possível identificar de maneira implícita aspectos do contexto institucional que norteiam essas ações. A resposta de Emílio (2024) indica que há uma organização institucional diferenciada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Essa diferenciação aponta para a existência de políticas internas e adaptações curriculares que considerem as especificidades de cada faixa etária.

Os participantes descrevem uma variedade de práticas literárias implantadas na instituição, que vão desde atividades diárias e sistemáticas até experiências mais diversificadas e interativas. Essas práticas, acompanhadas das percepções dos professores

sobre elas, permitem compreender como o ambiente escolar atua na promoção de uma cultura de leitura literária. Quanto a isso, Diógenes (2023) destaca que os educadores devem ter uma postura proativa para identificar causas do desinteresse pela leitura e adotar estratégias variadas para incentivar o gosto pela leitura e formar leitores. A segunda pergunta da quarta seção (“Como são organizadas as atividades com literatura na instituição? Por quem essas atividades são propostas e desenvolvidas? Comente sobre isso”) foi respondida pelos participantes da seguinte maneira:

“Leitura diária, momento da história (realizado por professores e crianças). Leitura Ciranda do livro (Projeto de leitura de final de semana por familiares e crianças). Trabalho com gêneros literários (atividades de trabalho com gêneros literários). Contação de história na biblioteca (realizado por bibliotecárias e professoras)” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

“Em geral, as professoras organizam esse trabalho literário, mas a biblioteca também é uma grande parceira e desenvolve algumas atividades com regularidade. Os **projetos de extensão**, por vezes, também possibilitam o acesso e a participação das crianças e do grupo em uma outra experiência literária” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

A resposta de Rhara Lua (2024) enfatiza que as práticas não são homogêneas, contemplando tanto momentos de leitura coletiva quanto iniciativas como o Projeto Ciranda dos Livros, que envolve a participação de familiares e crianças. Essa diversidade evidencia práticas que possibilitam diferentes formas de contato com a literatura.

Tanto Rhara Lua (2024) quanto Sherazade (2024) apontam que professores e bibliotecários desempenham papéis fundamentais na implementação das atividades. Isso mostra como a instituição utiliza diferentes saberes e conhecimentos para organizar o trabalho com literatura e evidencia a importância do bibliotecário, “como profissional mediador da informação, conhecer e usar adequadamente os livros acessíveis e as ferramentas que possibilitam a utilização e criação de textos acessíveis” (Araújo, 2017, p. 3).

A menção ao Projeto Ciranda dos Livros, realizado aos finais de semana com a participação de familiares, ilustra a extensão do ambiente escolar para o contexto familiar, evidenciando uma interação que amplia o impacto das práticas literárias. Sherazade (2024) destaca que, além das atividades organizadas, os projetos de extensão também possibilitam experiências literárias diferenciadas.

Ao relatar que os docentes e a biblioteca são parceiros na organização das atividades com literatura, os participantes indicam a existência de uma estrutura institucional

colaborativa. Nela, diferentes setores com saberes e conhecimentos diversos se articulam. Isso demonstra a importância das relações institucionais na efetivação de uma cultura literária inclusiva e diversificada (Alves; Morais, 2017). Essa abordagem integradora permite compreender de que maneira a instituição organiza e viabiliza as atividades com literatura, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto a conexão com o ambiente familiar. A terceira pergunta da quarta seção (“Há na instituição ou no seu trabalho cotidiano alguma ação que procura pensar a acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos?”) obteve como resposta dos participantes o seguinte:

“Alguns momentos sim” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

“Há sim” (Emílio, 2024, grifos nossos).

“Não me recordo no momento de uma ação coletiva sobre a literatura inclusiva. Estou no NEI desde 2019. Mas **cada professor, em sua turma, a partir das demandas e necessidades, vão criando as suas estratégias de desenvolvimento do trabalho literário**” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

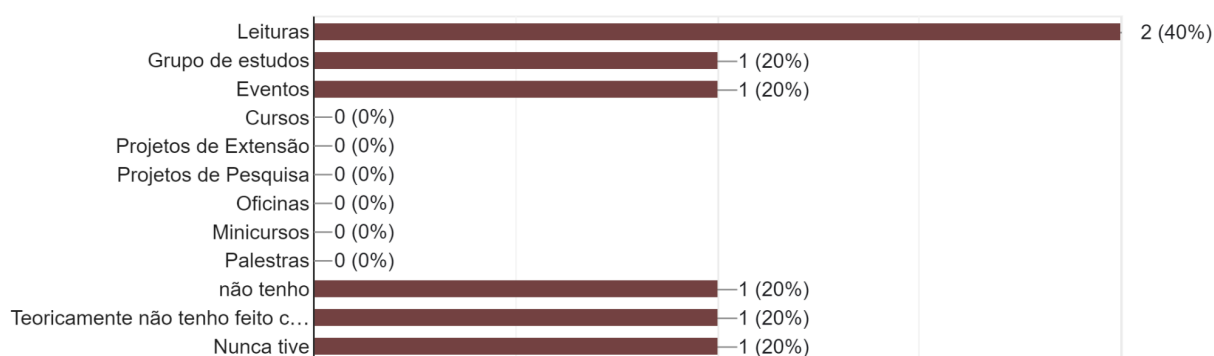
“**Ainda existem muitas demandas e avanços necessários**, especialmente no que tange à educação inclusiva, com **livros que tenham recurso de comunicação alternativa**, entre outros” (Aurora, 2024, grifos nossos).

As respostas apontam que há, de maneira intermitente, ações voltadas à acessibilidade de livros de literatura. Esses dados refletem uma percepção de que há iniciativas, mas elas parecem não ser sistemáticas ou amplamente organizadas. Sherazade (2024) menciona que não se recorda de uma ação coletiva sobre literatura inclusiva, explicando que, na ausência de uma estratégia institucional, cada professor adota, de forma individual, estratégias baseadas nas demandas e necessidades de suas turmas. Essa resposta evidencia um desafio no campo prático relacionado à acessibilidade cultural e ao letramento literário, no que diz respeito a uma abordagem mais coordenada e sistemática dentro da instituição.

Aurora (2024) reforça que ainda existem avanços necessários e deixa claro que, apesar de haver iniciativas, há desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário, como a oferta de materiais adequados e a organização de práticas inclusivas. De modo geral, os depoimentos indicam a ausência de ações coletivas e coordenadas, resultando em estratégias individualizadas por parte dos professores para lidar com a questão da acessibilidade cultural. Sendo assim, é importante destacar que, embora as percepções e práticas com a literatura revelem uma valorização simbólica, as práticas inclusivas concretas dependem da iniciativa individual dos profissionais.

Esses relatos se associam ao que Batista e Oliveira (2018) destacam em relação às políticas de formação de leitores, que apesar de terem diretrizes bem definidas, não têm mecanismos operacionais claros, o que se torna um problema para as instituições e os educadores, que acabam sobrecarregados com a responsabilidade de formar leitores (de forma acessível para todos) por falta de suporte institucional. A quarta pergunta da quarta seção (“Você tem alguma experiência na área de acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos?”) foi respondida da seguinte maneira pelos participantes:

Gráfico 3 — Respostas à pergunta 04 da seção 04 do questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A maioria dos participantes (3 de 5) não possui nenhum tipo de experiência, seja por meio de leituras, participação em grupos de estudo, projetos ou eventos. No entanto, dois participantes têm experiência de leitura sobre o tema da acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos, além de um dos participantes ter indicado que tem, além das leituras, experiência com participação em grupos de estudo e eventos sobre o tema. No que diz respeito aos saberes e conhecimentos mobilizados, isso indica que há um espaço para formação continuada e disseminação de conhecimento na área entre os participantes.

Já na quinta pergunta da quarta seção (“Teria interesse em realizar/participar de ações dessa natureza?”), os participantes responderam o seguinte: 4 (80%) respondentes indicaram que tinham interesse em realizar e/ou participar de atividades dessa natureza e 1 (20%) apenas como voluntário, para especificidades do trabalho. A grande maioria dos participantes tem interesse em realizar ou participar de ações voltadas para a acessibilidade de livros de literatura. Isso sugere que o tema tem uma receptividade positiva e que, para esses indivíduos, as ações voltadas para acessibilidade são vistas como algo relevante. Esses resultados também indicam que os participantes têm interesse em expandir seus próprios conhecimentos e

experiências na área e que há motivação para se engajar nas atividades de formação continuada. Isso pode ser útil na hora de planejar ações futuras, como eventos, criação de materiais acessíveis, entre outras atividades.

Por fim, na última pergunta da quarta seção (“Apresente sugestões de temas relacionados à formação literária e acessibilidade de livros de literatura para pessoas com deficiência que você considera importantes para a sua formação”), os participantes responderam o seguinte:

“Acredito na criação de algo para ‘trazer’ o docente para a formação. Falando por mim, acho bastante difícil trabalhar com crianças com deficiência e, por conta disso, não é algo que ‘desperta’ interesse da minha parte em pesquisar, A NÃO ser que seja para algo específico — uma atividade” (Emílio, 2024, grifos nossos).

“Nesse momento, estou sem sugestões. Mas ultimamente as turmas têm **maiores demandas de crianças com Síndrome de Down e com TEA**” (Sherazade, 2024, grifos nossos).

“PEI / **Crianças com TEA e TDAH**” (Gorete, 2024, grifos nossos).

A resposta de Emílio (2024) sugere que os docentes podem se sentir desmotivados a participar de formações se não houver uma conexão prática clara com suas atividades diárias, e expressa uma dificuldade pessoal ao trabalhar com crianças com necessidades específicas. Esse ponto de vista enfatiza a importância de integrar atividades práticas e experiências reais na formação dos docentes, e reflete uma preocupação sobre a necessidade de tornar a formação mais atrativa e útil para os docentes.

Sherazade (2024) destaca as demandas relacionadas ao trabalho com crianças com Síndrome de Down e com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa resposta sugere que a formação de docentes deve estar mais alinhada com as necessidades emergentes das turmas em que atuam. A crescente inclusão de crianças com diferentes tipos de necessidades específicas, como as que ela menciona, torna essencial que os educadores sejam capacitados para trabalhar com as especificidades desse público. Gorete (2024) destaca o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é uma ferramenta importante para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas. A resposta também enfatiza a importância de uma formação docente mais aprofundada sobre como trabalhar com diferentes necessidades e a necessidade da criação de estratégias específicas para atender às demandas desses alunos com necessidades específicas.

Após a execução destas duas atividades da primeira etapa da pesquisa (1. análise documental dos documentos norteadores e dos projetos de pesquisa e extensão; e 2. aplicação do questionário com servidores técnicos e docentes), passamos para a penúltima atividade dessa etapa, que consistiu na observação das atividades com literatura na escola, a partir do roteiro de observação previamente elaborado (apêndice B).

6.4 Observação das atividades com literatura

Conforme descrito no Capítulo 2, as observações ocorreram em todos os espaços onde se realizavam atividades relacionadas à literatura. Inicialmente, realizamos uma visita guiada à escola, que possibilitou conhecer os ambientes e a estrutura física e os materiais disponíveis. Em seguida, direcionamos a observação para as salas de aula dos docentes do Ensino Fundamental que responderam ao questionário e que atuam com crianças com necessidades específicas (dois, dos cinco respondentes se enquadravam nesse perfil). A turma do turno matutino foi acompanhada por cinco dias, e a do turno vespertino, por três dias.

6.4.1 *Visita guiada à escola*

A primeira atividade de observação ocorreu em 8 de julho de 2024, com uma visita guiada pelas dependências da escola, com o acompanhamento da Coordenação de Pesquisa e Extensão. A partir dessa visita, observamos que a instituição conta com um Laboratório de Ciências, um Laboratório de Música e Movimento, um Laboratório de Artes Visuais e Teatro, um Laboratório de Mídias e Tecnologia, um Laboratório de Inclusão e Acessibilidade, uma Brinquedoteca, uma Cozinha Experimental, Refeitórios, Parques para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma Biblioteca. Todos estes espaços são bem equipados, contam com uma robusta estrutura física e material, como pode ser observado nas fotos:

Figura 2 — Acervos dos laboratórios e salas



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Um aspecto interessante que pudemos observar nesse dia em específico é que em todas as dependências da escola há obras artísticas e atividades das crianças, o que denota uma valorização por parte da instituição do fazer artístico da criança:

Figura 3 — Obras das crianças expostas pela escola



Fonte: Arquivos da autora (2024).

O Laboratório de Inclusão e Acessibilidade (LIA) passou a funcionar no ano de 2024 e atualmente tem contribuído com a produção de material acessível para os alunos com necessidades específicas e com o atendimento desses. No momento da visita, em julho de 2024, o laboratório, juntamente com uma comissão responsável, estava empenhado em construir um modelo de Plano de Ensino Individualizado (PEI) que atendesse às necessidades da instituição.

A biblioteca, por sua vez, conta com um vasto acervo de livros infantis, obras para adultos e materiais de pesquisa e estudo, entre outros. O espaço é dividido em dois cômodos integrados. No primeiro, situado na entrada da biblioteca, há quatro espaços distintos: dois dedicados ao acervo e dois à leitura. O primeiro local de acervo do primeiro cômodo é

destinado aos livros de literatura infantil, possui estantes baixas que facilitam a consulta pelas crianças, embora a catalogação e organização do acervo sejam semelhantes às das bibliotecas convencionais (a catalogação e organização dos livros é bem semelhante ao trabalho que é realizado na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM)).

As categorias em que os livros são dispostos são as seguintes: Mistério, Contos breves, História, Gibis, Contos, Valores, Poesia, Clássico, Ficção, Linguística, Música, Física, Astronomia, Matemática, Animais, Corpo humano, Artes, Ambiente, Lendas, Brincadeiras, Quadrinhos, Psicologia, Religião, Relações sociais, Festas populares, Direito, Educação, Cultura, Ilustrado, Livros de criança, Generalidades e Referência. Embora haja uma separação entre os livros de crianças e adultos, as categorias indicam a presença de livros para adultos nesse espaço também.

Figura 4 — Acervo geral da biblioteca



Fonte: Arquivos da autora (2024).

O segundo local de acervo conta com estantes de exposição das novas aquisições e os livros considerados especiais, por conterem elementos táteis, em alto relevo, *pop-ups* e outros recursos. O primeiro local de leitura se configura a partir de um conjunto de mesas e cadeiras de tamanho adequado para as crianças. O segundo local de leitura possui um tatame no qual as crianças podem sentar-se ou deitar-se para ler e ouvir histórias.

Figura 5 — Acervo especial da biblioteca



Fonte: Arquivos da autora (2024).

A consulta do acervo pelas crianças funciona da mesma forma que nas demais bibliotecas da UFRN, com exceção de que as crianças podem pegar mais livros (até 6 livros por criança). O segundo cômodo da biblioteca, que é integrado ao primeiro, conta com dois espaços: o espaço de registro dos livros consultados e o acervo para adultos. No espaço de acervo para adultos, as estantes são altas e contam com materiais e livros diversos (livros sobre a docência, literatura, autoajuda etc.). Há também nesse espaço materiais para a contação de histórias:

Figura 6 — Acervo para adultos



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Neste espaço, também foi possível encontrar um livro acessível para pessoas com baixa visão, com contraste, fonte ampliada e caixa alta, alinhamento à esquerda, fonte sem serifa e separação entre ilustrações e texto. Este livro, especificamente, não é reconhecido

como acessível pelos(as) servidores(as) da biblioteca e não está disponível para consulta, por ter sido elaborado manualmente, segundo a bibliotecária, e por não contar com ficha catalográfica, o que limita seu uso e acesso pelos alunos (Alves; Morais, 2017). Neste primeiro momento de observação, foi possível perceber que a escola está bem equipada com diversos espaços importantes, como a biblioteca, que conta com um grande acervo. A presença de vários laboratórios (como os de Mídias e Tecnologia, Artes Visuais e Música) aponta para uma rede de interações entre diferentes áreas de conhecimento, o que pode ser um ponto positivo para a promoção de uma educação inclusiva.

Um desafio no campo prático relacionado à acessibilidade cultural e ao letramento literário que pode ser observado é que, embora a biblioteca tenha um grande acervo e espaços diferenciados para leitura e consulta, a organização do acervo de literatura infantil e adulta é feita de forma tradicional, com os livros enfileirados nas prateleiras, tendo apenas a lombada exposta, com algumas categorias de livros que misturam acervos voltados para crianças e adultos. Essa organização pode dificultar a acessibilidade para alunos com necessidades específicas e gerar dificuldades na navegação em um sistema de catalogação convencional.

De modo geral, a análise dos dados com base nas categorias selecionadas revela que a escola possui uma estrutura física robusta e está empenhada na inclusão e acessibilidade. No entanto, ainda existem desafios, como a necessidade de um maior conhecimento sobre os livros acessíveis e de um acervo mais robusto com estas características. Além disso, Alves e Morais (2018, p. 584) destacam que “a acessibilidade, mais do que ser proporcionada pelo acesso às informações acerca das obras, é efetivada por meio de uma experiência estética, sensível, acessada e promovida pelas práticas de mediação que reúnem pessoas com e sem deficiências”, ou seja, para além da disponibilização e do acesso a acervos acessíveis, é preciso considerar também a mediação e a experiência estética.

6.4.2 Observação das turmas

Para a observação das atividades em sala de aula, como mencionamos, consideramos apenas as turmas do Ensino Fundamental que incluíam alunos com necessidades específicas e, dos cinco docentes que responderam ao questionário e se dispuseram a participar da pesquisa, apenas dois se enquadravam nesses critérios.

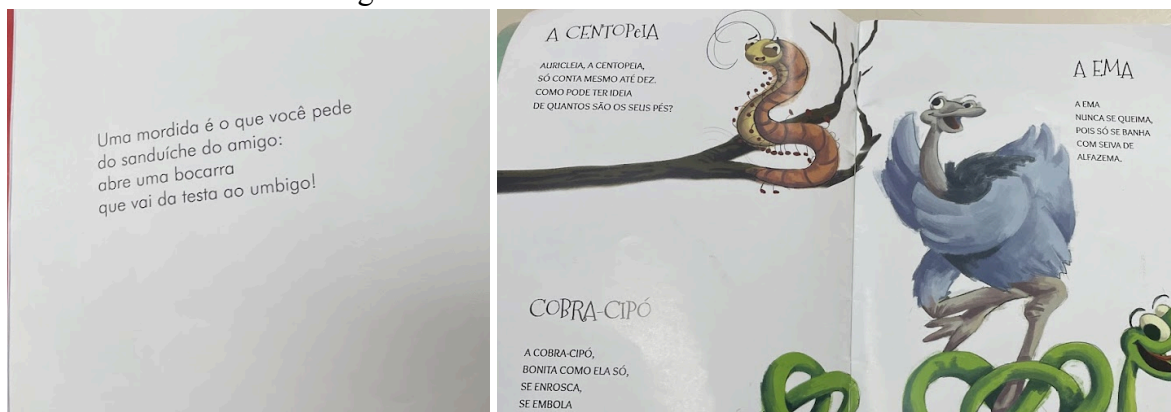
Como já destacamos, a ideia inicial era observar apenas as turmas do Ensino Fundamental que contassem com estudantes com Deficiência Intelectual. Todavia, como

obtivemos respostas de apenas dois docentes que correspondiam minimamente aos critérios (atuam no Ensino Fundamental e têm aluno com necessidades específicas em sala de aula), optamos por abarcar as duas turmas que contavam com alunos com quaisquer necessidades específicas, de modo geral, e não apenas a turma com um aluno com Deficiência Intelectual.

6.4.2.1 Observação da turma matutina, de Rhara Lua e C1

A primeira observação em sala de aula aconteceu no dia 14 de outubro de 2024, na turma de 2º ano do turno matutino. Esta é a turma da participante da pesquisa que usa o pseudônimo “Rhara Lua” e atende um aluno com Transtorno do Espectro Autista e Baixa Visão, que será denominado, de agora em diante, como C1. Neste primeiro dia de observação, aproveitamos para consultar o acervo do Cantinho da Leitura, que é descrito nos documentos norteadores e que conta com livros diversos, fruto de doações. Algumas das obras disponibilizadas seguem orientações do design acessível (fonte, contraste, alinhamento, uso de caixa alta, separação entre texto e ilustrações), enquanto outras não seguem tais critérios:

Figura 7 — Livros do cantinho da leitura



Fonte: Arquivos da autora (2024).

As crianças não demonstraram muito interesse pelo espaço e pelas obras, embora a estante contasse com diversos livros, inclusive com personagens populares e formatos atrativos, como histórias em quadrinhos. Essa falta de interesse, no momento da observação, pode ter decorrido do tempo prolongado de exposição ao material (talvez elas já tenham esgotado as possibilidades). De modo geral, os livros observados parecem adequados à faixa etária da turma e respeitam as características do texto literário:

Figura 8 — Estante do cantinho da leitura



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Neste primeiro dia de observação na sala de aula, houve um momento de leitura de história. A leitura aconteceu após o intervalo, no momento de relaxamento, o que pode ter contribuído para que as crianças estivessem inquietas e não quisessem participar. A professora sentou-se em uma cadeira e organizou os alunos em roda. Algumas crianças não ficaram na roda, outras ficaram, mas não estavam prestando atenção na atividade. Neste momento, o único recurso que foi utilizado foi o livro, que não era multiformato e/ou acessível, e não houve motivação e sensibilização para a história antes do início da leitura. A professora responsável pela atividade fez a leitura das poesias de forma rítmica e mostrou e explorou as ilustrações do livro. No entanto, algumas crianças não conseguiram visualizar as ilustrações, pois o livro era pequeno e, nesta atividade, elas não foram incentivadas a manusear e folhear o material. Também não houve sensibilização dos alunos sobre o conteúdo do livro após a leitura, nem mesmo no formato de escolarização da literatura, com uma atividade de Língua Portuguesa sobre o livro, por exemplo.

Neste dia, outras atividades foram consideradas obrigatórias e todos tiveram que participar, mas o momento de leitura não teve a mesma obrigatoriedade. Podemos dizer que a atividade de leitura considerou o livro de literatura como um objeto de apreciação. Apesar de não ser uma atividade “obrigatória”, algumas crianças se mostraram interessadas pela leitura do livro no início, mas se dispersaram depois, provavelmente pela falta de interação/motivação com o livro e leitura. A criança com necessidades específicas (C1) participou da roda e pareceu ouvir a leitura, apesar de não haver estratégias voltadas para as

suas necessidades, mas não olhou para a professora, para o livro e para as ilustrações (talvez pela condição da baixa visão).

Os livros do projeto Ciranda dos Livros, conforme foi esclarecido pela docente participante da pesquisa, são comprados pelas crianças (cada aluno traz dois livros) e toda sexta-feira eles escolhem um livro, do conjunto de obras disponíveis, para levar para casa e ler com a família. Os pais recebem algumas orientações sobre quais livros comprar, mas estas orientações não incluem notas sobre design acessível, livros multiformato e/ou recursos de acessibilidade.

Com relação às percepções e práticas com a literatura dos docentes e discentes, as práticas observadas em sala revelam uma abordagem da leitura como atividade voltada à apreciação, mas com baixa interação por parte dos alunos. A leitura foi realizada de forma tradicional, com a professora fazendo a leitura do texto para as crianças e conduzindo a atividade, mas sem estratégias ativas de envolvimento das crianças, como dramatização, uso de recursos visuais acessíveis ou exploração tátil dos livros. A percepção de que o livro é um objeto de fruição está presente, mas sem uma preocupação pedagógica para sensibilizar os alunos e motivar o interesse e a participação.

Além disso, há um descompasso entre a proposta do Cantinho da leitura e o engajamento real das crianças, que demonstraram pouco interesse e pode sinalizar uma saturação do material ou uma falta de rotatividade e inovação nas práticas de incentivo à leitura, levando em consideração esse espaço. Quanto a isso, Zilberman (2012) afirma que a escola, com seus aparatos, instrumentos e metodologias, dificilmente criará lembranças marcantes com a literatura. O olhar crítico da autora nos mostra que, muitas vezes, as práticas escolares, apesar de diversas, não tornam a leitura uma experiência prazerosa, o que pode contextualizar a observação do desinteresse e a necessidade de repensar estratégias para renovar o encantamento das crianças pela leitura no Cantinho da leitura.

Alguns desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário foram percebidos neste primeiro momento de observação, como a existência de poucos materiais acessíveis. Apesar de haver livros que seguem princípios de design acessível (como a utilização de texto em caixa alta, alinhado à esquerda, com fonte sem serifa), a maioria ainda não contempla recursos de acessibilidade, como braille, símbolos pictográficos e elementos táteis.

A criança com baixa visão e TEA (C1) não teve suas necessidades atendidas com recursos específicos, como o uso de livros ampliados, áudio ou apoio visual, e há uma baixa

integração entre família e escola quanto à acessibilidade. Embora os pais participem comprando os livros, eles não recebem orientação sobre a acessibilidade desses materiais. Quanto a isso, Araújo (2017, p. 2) destaca que “o livro acessível é um auxiliar importante no acesso à informação para o deficiente visual, mas, para que isso aconteça de maneira mais ampla e democrática, faz-se necessário o investimento em tecnologias que facilitem e simplifiquem a sua produção e distribuição”.

A docente demonstrou mobilizar saberes e conhecimentos sobre a importância da leitura literária. No entanto, o uso de estratégias inclusivas não se evidenciou na prática. Também não houve a mobilização de saberes e conhecimentos relacionados à mediação de leitura com alunos com necessidades específicas, tanto em aspectos pedagógicos quanto de acessibilidade. Alves e Moraes (2018, p. 584) nos lembram que a acessibilidade é “uma ação a ser realizada com as pessoas com deficiência e não apenas para elas. Mais do que considerar as pessoas com deficiência como alvo da acessibilidade, é relevante tomá-las como expert, como co-autoras das práticas de mediação”. Em síntese, a leitura é valorizada, mas ainda tratada de forma pouco estruturada, que não garante o acesso pleno de todos os alunos, especialmente os com necessidades específicas.

O segundo dia de observação da turma do turno matutino aconteceu no dia 15 de agosto de 2024, na turma da criança C1 (criança com TEA e Baixa Visão), sob a supervisão da docente “Rhara Lua”. A roda inicial, que faz parte da rotina comum da sala, foi utilizada para acolher os alunos e realizar a correção das tarefas de casa. Durante esse momento, tivemos a oportunidade de nos apresentar formalmente à turma e explicar sobre a minha pesquisa. As professoras aproveitaram este momento de apresentação para comentar brevemente sobre literatura acessível. Os alunos demonstraram curiosidade e nos questionaram sobre minha escolha de especialização nesse tema.

A aula de música, que ocorreu em sequência, não incluiu leitura, narração ou contação de histórias e não foi adaptada para atender às necessidades da criança C1. Após essa atividade, os alunos participaram de uma discussão sobre um novo tema de pesquisa, durante a qual foi feito um levantamento sobre o que já tinham estudado e suas expectativas para novos estudos. Posteriormente, eles foram incentivados a desenvolver uma atividade defendendo seus pontos de vista sobre o tema escolhido.

Durante a aula, foi possível observar algumas crianças lendo em sala, interagindo com os livros do Cantinho da Leitura, e uma delas nos mostrou que ia devolver livros à biblioteca. A partir disso, é possível inferir que minha presença, minha apresentação e a explicação sobre

o tema da minha pesquisa podem ter contribuído para maior interação com os livros. A minha presença, por despertar curiosidade e ampliar a atenção das crianças para os livros, revela o quanto contextos de mediação intencional podem influenciar positivamente o comportamento leitor.

A professora solicitou que separássemos os livros do Cantinho da Leitura que poderiam ser utilizados de forma mediada com C1, levando em consideração suas necessidades específicas. Como os livros do Cantinho não tinham recursos específicos para as necessidades de C1 (fonte ampliada, por exemplo), separamos alguns livros que correspondiam minimamente a alguns critérios do design acessível (fonte sem serifa e com bom contraste) e apresentamos à professora.

Tanto na aula do projeto “Hora do código”, que visa ensinar noções básicas de programação para as crianças, quanto na aula de Educação Física, não foram desenvolvidas estratégias específicas para a inclusão da criança com necessidades específicas. No mais, não houve, neste dia, a realização de contação de histórias ou momentos dedicados à leitura de livros de literatura, com ou sem adaptações. A maior parte do tempo das crianças foi preenchida com atividades fora da sala, que não envolveram literatura.

Há uma mobilização de saberes e conhecimentos sobre acessibilidade e inclusão por parte da professora Rhara Lua, que demonstra sensibilidade e preocupação em incluir C1, como quando pediu apoio para selecionar livros para a criança. Além disso, a presença da pesquisadora parece funcionar como um catalisador de novas reflexões e práticas, o que evidencia a importância da formação continuada e da troca de experiências entre profissionais dos diferentes níveis da educação.

No dia 16 de agosto de 2024, aconteceu o terceiro dia de observação da turma matutina, que atende a criança C1 (com TEA e Baixa Visão) e está sob a supervisão da docente “Rhara Lua”. Inicialmente, as crianças participaram de uma aula de teatro, na qual a criança com necessidades especiais foi incluída e pôde participar. Após o intervalo, os alunos foram para o laboratório de mídias, onde estava prevista uma contação de história que, devido a questões de tempo e organização da turma, não ocorreu.

No entanto, neste dia houve o momento da Ciranda dos Livros, em que as professoras organizaram a sala colocando os livros doados pelas crianças sobre uma toalha e formando uma roda. Uma criança ficou responsável por sortear os nomes dos colegas, que, em sua vez, escolhiam um livro para levar para casa e ler no fim de semana. A criança com NEE, que estava empolgada enquanto aguardava, selecionou um livro entre as opções pré-selecionadas

Este dia de observação revelou práticas e percepções variadas de incentivo à leitura e interação com livros, ainda que essas não estejam voltadas à inclusão. A Ciranda dos Livros, por exemplo, é uma prática recorrente e bastante valorizada pelas crianças, com forte apelo emocional e cultural. Isso nos lembra os postulados de Neitzel e Ramos (2022), quando ressaltam que a leitura de obras literárias envolve uma experiência estética que mobiliza a emoção, a intuição e a sensibilidade do leitor.

Essa atividade demonstrou potencial de contribuir para a formação de leitores literários, inclusive para a criança com NEE. A percepção da literatura como espaço de apreciação e descoberta está presente tanto entre os alunos, que demonstram entusiasmo e curiosidade, quanto entre os professores, que buscam estratégias enriquecedoras. Nesse sentido, Batista e Oliveira (2017, p. 76) afirmam que o “professor como mediador do conhecimento deve buscar, incansavelmente, por ações mais eficazes para motivar e despertar a curiosidade e potencialidade dos alunos”.

Apesar dos esforços, ainda observamos desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário, como a ausência de recursos para a criança com TEA e baixa visão e a inexistência de materiais acessíveis. Mesmo nos momentos em que houve maior cuidado, como na pré-seleção dos livros da Ciranda para C1, os recursos ainda não contemplavam efetivamente as necessidades da criança com NEE. Quanto a isso, Alves e Moraes (2018, p. 584) destacam que a acessibilidade “é efetivada por meio de uma experiência estética, sensível, acessada e promovida pelas práticas de mediação que reúnem pessoas com e sem deficiências”.

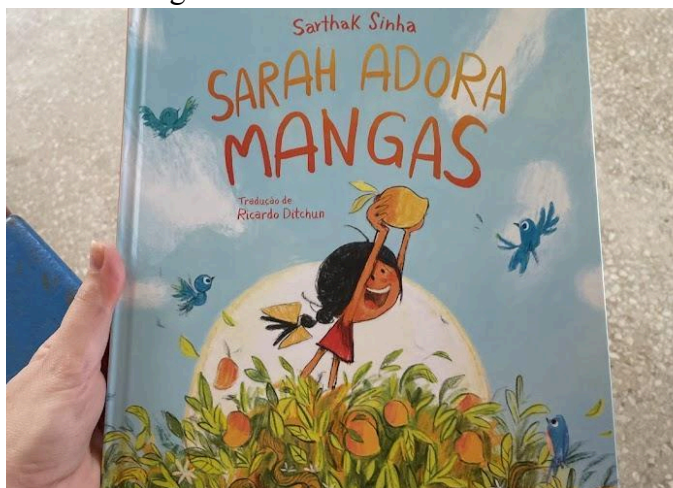
Em síntese, o contexto escolar parece ser permeado por ações que buscam atender às necessidades específicas dos alunos, embora haja algumas lacunas, como no caso do projeto Ciranda dos Livros, que é uma iniciativa que reforça a relação escola-família, mas não apresenta diretrizes sobre acessibilidade. De modo geral, os dados obtidos por meio da observação mostram um ambiente escolar afetivo e marcado pelo comprometimento dos professores, que estão abertos a reflexões e mudanças.

O quarto dia de observação da turma do turno matutino aconteceu no dia 19 de agosto de 2024, na turma da criança C1 (criança com TEA e Baixa Visão), sob a supervisão da docente “Rhara Lua”. Nesse dia, as professoras seguiram uma sequência de atividades que promoviam a interação e o compartilhamento de experiências literárias. Na roda inicial, as crianças foram acolhidas e compartilharam relatos sobre o final de semana. Em seguida, foram convidadas a socializar suas experiências com os livros da Ciranda dos Livros, que

levaram para casa. Cada criança fez um breve relato da história lida e expressou se recomendaria o livro para os colegas, gerando um ambiente de interesse mútuo, com perguntas e participação ativa. No momento da apresentação de C1, a professora o auxiliou mostrando o livro para ele e para a turma, e leu alguns trechos para facilitar sua participação. Esse apoio planejado se integrou naturalmente a outras ações de inclusão observadas em momentos anteriores. A criança com NEE, junto com as demais, explorou as ilustrações e o conteúdo do livro, sendo essa parte um aspecto estruturado da rotina de sala.

Os livros da Ciranda apresentavam alguns elementos de design acessível, que pareciam ser adequados à faixa etária e respeitavam as características do texto literário. Nessa atividade, o livro foi tratado como um objeto de apreciação literária em si, sem fins pedagógicos adicionais, o que favoreceu uma apreciação genuína da leitura. Todos participaram, observando as ilustrações, comentando sobre os livros e respondendo às perguntas. Após o momento de exploração dos livros da Ciranda, as crianças jogaram o jogo “Nunca 10”, e C1 jogou com a professora. Após o intervalo, houve uma sessão de leitura conduzida pela bolsista, com a turma organizada em roda. Uma aluna trouxe um livro de casa, adequado à faixa etária, e a bolsista leu a história para todos.

Figura 10 — Livro lido em sala



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Durante essa leitura, não foram planejadas estratégias específicas para a criança com NEE, mas C1 permaneceu na roda e pareceu estar atento às ilustrações e à história, junto aos demais. Algumas crianças foram incentivadas a comentar sobre as ilustrações e a história, mas a turma demonstrou comportamentos variados, com algumas crianças dispersas e outras muito

empolgadas. Esse momento também valorizou o texto literário como objeto de apreciação e estudo, mantendo o foco na experiência de leitura e no envolvimento com o material literário.

As práticas de leitura, especialmente nos momentos de socialização da Ciranda dos Livros, evidenciam um ambiente que atribui às atividades com a literatura um sentido de valorização, como experiência estética e afetiva. Nelas, a literatura é tratada como um objeto de apreciação, sem uma carga pedagógica direta. Isso favorece o envolvimento espontâneo e lúdico das crianças e evidencia uma percepção da literatura como um direito e uma ferramenta de expressão e pertencimento.

O quinto dia de observação da turma do turno matutino aconteceu no dia 20 de agosto de 2024, na turma da criança C1 (criança com TEA e Baixa Visão), sob a supervisão da docente “Rhara Lua”. A acolhida da turma aconteceu ao som de músicas, que foram sendo escolhidas pelas crianças, o que ajudou a promover um ambiente animado e participativo. A criança com NEE, C1, segurou a caixa de som, parecendo bastante envolvida e apreciando a atividade. Na sequência, houve uma atividade sobre o tema de pesquisa, na qual a professora preparou placas com imagens para facilitar a participação de C1, oferecendo-lhe um material acessível, que ele explorou com entusiasmo. Dentre os temas sugeridos, C1 escolheu “corpo humano” e demonstrou interesse pelo conteúdo. Esse momento foi marcado por uma estratégia inclusiva planejada para a criança com NEE, incluindo-a ativamente à discussão sobre o tema de pesquisa da turma.

Após esta atividade, houve a visita à biblioteca, que foi organizada em três momentos: primeiro, uma leitura realizada pela equipe da biblioteca; depois, a exploração dos dois espaços de acervo; e, por fim, a devolução e empréstimo de novos materiais. A criança com NEE, C1, foi a primeira a se dirigir à biblioteca, evidenciando sua empolgação com esta atividade. Ela passeou entre as estantes e explorou os livros, que estão organizados por categorias.

Durante a leitura, as crianças foram recebidas e acomodadas em um tatame, onde o responsável pela atividade leu uma história e mostrou as ilustrações de um livro. Embora a atividade tenha sido planejada, não houve adaptações específicas para C1, que prestou atenção à história, mas demonstrou certa dificuldade para ver detalhes das ilustrações do livro, que era pequeno e estava em uma posição distante. O livro da leitura e os demais livros da biblioteca parecem adequados para a faixa etária das crianças, embora não haja uma divisão por faixa etária, de acordo com a idade. Esta atividade de leitura na biblioteca respeitou as peculiaridades do texto literário e o texto literário foi considerado como um objeto de

apreciação e estudo em si. As crianças, de modo geral, ficaram muito empolgadas com todos os momentos na biblioteca, especialmente o da leitura, onde estiveram muito atentas, e se empenharam em consultar o material disponível e usar os espaços para lê-los. Algumas crianças também utilizaram este momento para devolver e pegar emprestado novos livros.

Ao explorar o material, C1 pegou alguns livros e observou as ilustrações de bem perto. A professora o ajudou a folhear e ler alguns materiais, promovendo um momento de interação significativa com a literatura. Ainda na biblioteca, uma colega leu para C1, auxiliando-o a virar as páginas, identificar as ilustrações e observar as cores dos livros. Esse momento de leitura foi enriquecido pelos livros que selecionamos previamente e que apresentavam fonte ampliada, contrastes adequados, fonte sem serifa e separação entre texto e imagem, recursos que poderiam facilitar a compreensão e o conforto visual de C1. Como coloca Atanazio (2025), a tipografia escolhida impacta como o leitor percebe o texto e interfere diretamente em alguns aspectos da leitura, como a rapidez e a exatidão na compreensão.

A interação entre os colegas gerou visível empolgação e felicidade em C1, que aproveitou intensamente o momento de leitura e exploração dos livros com o apoio de sua colega. Essa experiência conjunta de leitura não apenas reforçou o envolvimento de C1 com a literatura, mas também contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente de acolhimento e empatia entre os alunos, uma vez que ambas as crianças pareceram empolgadas e estavam se divertindo com a atividade.

Os dados apresentados sobre o terceiro e quarto dias de observação revelam um amadurecimento das práticas pedagógicas e percepções voltadas à literatura e à inclusão da criança com necessidades específicas (C1), onde é possível perceber avanços sutis, mas significativos, na intencionalidade das ações inclusivas. C1 é incluído nas atividades de forma mais planejada, através do reconto com apoio da professora e no uso de imagens facilitadoras para discutir temas.

Alguns desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário ainda são notáveis. Um exemplo é a falta de recursos de acessibilidade nas leituras realizadas pela bolsista e durante a visita à biblioteca. O livro era pequeno e foi posicionado a uma distância que prejudicou a experiência de C1. O fato de o acervo da biblioteca não estar organizado por faixa etária é algo que também pode dificultar o acesso autônomo e adequado por parte das crianças.

A partir dos dados, é possível notar um avanço na mobilização de saberes e conhecimentos sobre acessibilidade, mesmo que de forma intuitiva e não sistematizada pela

professora Rhara Lua. Ela demonstra sensibilidade e crescente interesse sobre a importância de mediações específicas e como selecionar livros com fonte ampliada e maior contraste para C1. A colaboração entre a professora e a pesquisadora demonstra uma troca de saberes e um movimento de construção conjunta de estratégias, o que é importante para o aprimoramento da prática docente inclusiva.

Com relação aos sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos, as experiências relatadas mostram que a leitura e o contato com os livros são carregados de significado afetivo e social para as crianças. O entusiasmo de C1 ao visitar a biblioteca, sua empolgação em interagir com os livros e o gesto espontâneo da sua colega que leu para ele revelam a construção de sentidos ligados à descoberta, pertencimento e acolhimento. O fato de a leitura literária ser tratada como um momento prazeroso, compartilhado, sem obrigatoriedade ou cobrança, também contribui para atribuir à literatura um sentido de liberdade, expressão e afeto (Ramos; Neitzel, 2022).

Em síntese, o ambiente escolar se mostra acolhedor e receptivo às práticas inclusivas. A biblioteca, apesar das limitações, é um espaço de descoberta e interação, que promove o acesso aos livros de literatura. O apoio da professora e a disposição para dialogar refletem uma escola que está se movimentando para construir práticas mais democráticas e sensíveis às diferenças. Em síntese, os dados revelam que há uma valorização da literatura como experiência afetiva e social e de empatia entre os alunos, como no caso da leitura feita por uma colega para o C1.

6.4.2.2 Observação da turma vespertina, de Emílio e C2

Na tarde do dia 19 de agosto de 2024, iniciamos as observações na turma do turno vespertino que está sob a supervisão do docente “Emílio” e inclui a criança C2, com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. No primeiro dia de observação, a turma do 4º ano iniciou as atividades com a “roda da novidade”, um momento em que as crianças compartilham suas experiências do fim de semana e falam sobre os livros que levaram para casa da Ciranda dos Livros.

Figura 11 — Cantinho da leitura da turma vespertina



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Durante a roda da novidade, a pesquisadora foi apresentada à turma e pôde explicar o objetivo da pesquisa, o que despertou o interesse e a curiosidade dos alunos. Eles participaram ativamente desse momento, fazendo perguntas, tirando dúvidas e retomando conceitos já discutidos em sala, como a acessibilidade comunicacional, necessidades específicas e LIBRAS, tema introduzido anteriormente por estagiários do curso de Letras LIBRAS, que haviam ensinado alguns sinais à turma, além de outras informações sobre a temática.

No momento da exposição das leituras dos livros da Ciranda dos Livros, as crianças interagiram com entusiasmo, compartilhando suas impressões sobre os livros e recomendando as leituras para os colegas. No entanto, a criança C2, aluno com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, estava sonolenta e optou por não participar. Nesta atividade, não foram aplicadas estratégias específicas para incluí-la na atividade. De modo geral, os livros utilizados nesta atividade correspondiam à faixa etária dos alunos, respeitavam as peculiaridades do texto literário, sendo o texto literário tratado como objeto de apreciação e estudo em si mesmo.

Figura 12 — Acervo da Ciranda dos Livros da turma vespertina



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Posteriormente, a turma seguiu com a leitura compartilhada de “O Mágico de Oz”, que é uma prática planejada na rotina da sala e acontece todas as semanas. Cada criança tinha seu exemplar e lia um trecho, acompanhando a leitura dos demais colegas em um círculo organizado para esse fim. A criança C2 esteve presente nos primeiros momentos, com seu próprio livro, mas não acompanhou a leitura ativamente, não leu para os demais e, após um breve tempo, saiu da sala. Por não ser alfabetizada e o livro não ter nenhum recurso de acessibilidade para que pudesse acompanhar a leitura do livro, possivelmente perdeu o interesse pela atividade. Também não foram desenvolvidas estratégias e recursos para promover a sua participação nessa atividade, embora os professores tenham, continuamente, tentado incentivá-la a acompanhar a atividade, assim como aconteceu na roda da novidade.

O livro da leitura compartilhada é adequado para a faixa etária da turma, embora a edição específica que a turma utilizou para a leitura seja extensa. Isto pode ter causado o desinteresse em algumas crianças, já que a leitura foi fragmentada e espaçada por capítulos e há sempre uma demora no início da atividade, que só acontece após a retomada do enredo dos capítulos anteriores.

A leitura de “O Mágico de Oz” serviu tanto para apreciação literária quanto como recurso pedagógico, mas a segmentação da atividade em vários dias pareceu diminuir o envolvimento de alguns alunos. A literatura foi abordada como objeto de apreciação e estudo em si, e apesar de o grupo ter participado de maneira ativa, em sua maioria, alguns estudantes, incluindo C2, mostraram-se menos envolvidos ou não participaram ativamente.

As práticas e percepções observadas na turma vespertina demonstram uma valorização da literatura como parte da rotina escolar. Atividades como a Ciranda dos Livros e a leitura

compartilhada de “O Mágico de Oz” mostraram a intenção de construir um ambiente leitor, em que os alunos se envolvem com os livros como objetos de apreciação, recomendação e estudo. Os alunos demonstraram entusiasmo ao comentar suas leituras e experiências, o que indica uma percepção positiva da literatura como um espaço de socialização e expressão (Candido, 2011).

Os dados evidenciam que há alguns desafios no campo prático quanto à inclusão da criança com NEE (C2), como a falta de estratégias específicas para engajar C2 nas atividades literárias. Isso pode ter contribuído para que C2 não se sentisse motivado ou capaz de participar. Além disso, a mediação do livro “O Mágico de Oz” tornou a leitura mais complexa (edição extensa, leitura fragmentada e ritmo lento), o que impactou não apenas C2, mas outros alunos também.

Com relação aos sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos, a literatura é claramente valorizada enquanto experiência cultural e social. Os alunos atribuem sentidos positivos aos momentos de leitura, como espaços de expressão e troca. Contudo, para C2, o sentido atribuído à experiência parece ser de não pertencimento ou desconexão, dado que sua participação não foi favorecida. Isso pode impactar a construção de uma relação afetiva e significativa com a leitura. A ausência de estratégias que aproximem a criança da narrativa pode fazer com que essas atividades sejam vistas por ela como distantes, inacessíveis ou pouco motivadoras.

A turma do turno vespertino apresenta uma rotina de leitura rica e planejada, com forte valorização da literatura e incentivo ao hábito de leitura. No entanto, a experiência da criança com Deficiência Intelectual (C2) enfatiza a importância de garantir materiais e práticas diversificadas que dialoguem com as diferentes formas de aprender e se expressar.

Na tarde de 20 de agosto de 2024, realizamos o segundo dia de observação na turma do turno vespertino que está sob a supervisão do docente “Emilio” e conta com a participação de C2 (criança com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual). Os alunos participaram neste dia de uma atividade de reescrita, na qual foram instigados a resumir ou recontar a narrativa do livro da Ciranda dos Livros que haviam levado para casa.

Durante essa atividade, C2, o aluno com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, teve um momento individualizado com a professora que divide a sala com o professor participante da pesquisa, ela o auxiliou na releitura de seu livro. Em seguida, a professora leu outro livro para ele, interpretando a história com vozes e gestos, o que atraiu a atenção do aluno. Além disso, C2 aproveitou esse momento para explorar o faz de conta, brincando

sozinho com uma máscara e uma capa, depois compartilhou esse momento com colegas, que entraram na brincadeira.

Na visita à biblioteca, as atividades seguiram a mesma organização da manhã: leitura, exploração do acervo e consulta de materiais. No momento da leitura, C2 interagiu ativamente, apontando, fazendo perguntas sobre as ilustrações e prestando atenção à leitura, o que demonstra que ele se engajou na atividade e conseguiu acompanhar a narrativa. Embora não tenham sido elaboradas estratégias específicas para ele, o formato da atividade mostrou-se acessível, pois permitiu sua participação efetiva. A história lida era adequada para a faixa etária e valorizava o texto literário como objeto de apreciação em si.

Na exploração do acervo, C2 observou enquanto uma criança lia para outra e, depois, participou da interação, conversando sobre as ilustrações e ouvindo a leitura. No momento da consulta, ele escolheu um livro com a ajuda da professora. Para a leitura final do dia, as crianças se reuniram em círculo sob a árvore no parque, onde o professor leu um conto indígena. C2 preferiu não participar dessa leitura e saiu do círculo, enquanto os outros alunos ouviram atentamente e, eventualmente, comentaram ou fizeram perguntas sobre a história.

Ainda neste dia, durante a aula, C2 fez o sinal de “livro” em LIBRAS e, em outro momento, brincou de faz de conta com dedoches e outros acessórios de contação de história, interagindo com outros alunos que se uniram à sua brincadeira. As práticas e percepções observadas neste dia demonstraram maior atenção às necessidades de C2, centrada na escuta e no interesse da criança, como a reescrita com apoio da professora e da leitura dramatizada utilizando gestos e tons de voz. A valorização do faz de conta, tanto de forma autônoma quanto compartilhada, revela uma percepção da brincadeira como forma legítima de expressão.

A visita à biblioteca e a estrutura das atividades propostas foram naturalmente acessíveis a C2, que participou com interesse e espontaneidade. Com relação aos saberes e conhecimentos mobilizados pelos participantes, observamos que houve uma mobilização de saberes e conhecimentos sobre práticas inclusivas na mediação docente com C2, e o uso expressivo de recursos como voz e gestos indica o desenvolvimento de estratégias intuitivas e inclusivas. Além disso, o uso espontâneo da LIBRAS por C2 demonstra que os conteúdos anteriormente trabalhados sobre acessibilidade comunicacional foram internalizados pela criança.

Já em relação aos sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos, a interação de C2 com os livros, com os colegas e com os materiais de leitura na biblioteca revela que a

literatura está sendo vivida como experiência lúdica, social e afetiva. A escolha dos livros, a escuta atenta e a brincadeira com dedoches sugerem que o aluno atribui sentido à literatura como algo prazeroso e acessível. Embora ele tenha optado por não participar da leitura no parque, essa decisão não parece estar relacionada à exclusão, mas sim ao respeito à sua autonomia e aos seus interesses, algo que deve ser sempre considerado como parte da construção da relação com a literatura.

A utilização de estratégias específicas para a inclusão de C2 depende muito da sensibilidade e intuição dos professores. Esse ponto merece atenção, pois a participação de C2 não deve ser circunstancial, mas garantida por meio de práticas estruturadas que favoreçam a participação ao longo do tempo. Em linhas gerais, o segundo dia de observação na turma vespertina revela um cenário em que as práticas pedagógicas atendem às necessidades da criança com NEE. A mediação docente revela saberes voltados à acessibilidade, mas ainda há espaço para aprofundamento, principalmente no que diz respeito ao planejamento sistemático de atividades inclusivas.

De modo geral, foi possível perceber que a criança atribui um sentido positivo à experiência literária, interagindo com livros, colegas e materiais de forma autônoma e criativa. As experiências vivenciadas mostram que a literatura, quando mediada com afeto, sensibilidade e abertura ao lúdico, pode ser uma ponte para a inclusão, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também na vivência coletiva.

Na tarde de 22 de agosto de 2024, realizamos o terceiro dia de observação na turma do turno vespertino, que está sob a supervisão do docente “Emilio” e conta com a participação de C2 (criança com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual). Neste dia, a turma participou de atividades de leitura e escolha de livros da Ciranda dos Livros. O momento de leitura foi conduzido por uma criança da turma, “O contador do dia”, uma atividade que integra a rotina da turma. A criança escolhida para ser o(a) contador(a) do dia faz a contação/leitura a partir do livro que selecionou do acervo da Ciranda dos Livros. Durante essa atividade, algumas crianças permaneceram atentas, enquanto outras se dispersaram.

A criança C2, aluno com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, prestou atenção em alguns momentos, interagindo ao apontar para as ilustrações e lendo, mesmo sem haver recursos específicos de acessibilidade. Nos momentos em que participou, ele demonstrou sentir-se incluído e confortável na atividade. O livro escolhido para a leitura pareceu ser adequado à faixa etária das crianças e respeitar as características do texto literário, sendo

tratado como objeto de apreciação em si. Ainda neste dia, a professora organizou a Ciranda dos Livros, estendendo uma toalha no chão e distribuindo os livros trazidos pelas crianças.

Figura 13 — Ciranda dos Livros da turma vespertina



Fonte: Arquivos da autora (2024).

As crianças se sentaram em círculo, aguardando ansiosamente sua vez de escolher um livro. C2 participou do círculo e optou por escolher o livro que havia sido lido na atividade anterior (O contador do dia). Sua escolha foi influenciada, provavelmente, porque se atraiu pela história e quis explorá-la, embora já tivesse ouvido parte dela. Nesta atividade, os livros também se mostraram adequados à faixa etária e às peculiaridades literárias, sendo valorizados como objetos de estudo e apreciação.

As percepções e práticas observadas neste dia demonstram um ambiente pedagógico que busca valorizar o protagonismo infantil, por meio de iniciativas como “O contador do dia” e a Ciranda dos Livros. Essas ações revelam uma percepção da leitura de literatura não apenas como prática escolar obrigatória, mas como experiência social, interativa e prazerosa. A participação de C2, mesmo sem adaptações específicas, indica que a prática já está estruturada de maneira minimamente inclusiva: a dinâmica da roda, a mediação entre pares, o acesso ao acervo e o tempo de escolha foram suficientes para que a criança se sentisse incluída, ainda que de forma pontual.

Sobre os sentidos atribuídos à experiência, a criança demonstrou envolvimento afetivo com a leitura ao reagir às ilustrações, rir, apontar e escolher o livro lido antes, sugerindo que as experiências anteriores também foram significativas. A escolha do mesmo livro da

atividade anterior pode ser interpretada como uma tentativa de prolongar e aprofundar o contato com a história, algo que demonstra conexão emocional com o conteúdo. Esses comportamentos revelam que C2 atribui à leitura sentidos ligados ao deleite, à curiosidade e à identificação, reforçando a importância de possibilitar a esta criança o acesso à literatura em seus próprios termos.

O terceiro dia de observação revelou que as atividades literárias da turma promovem momentos significativos de interação e afeto com os livros, nos quais C2 consegue participar e se envolver. No entanto, há espaço para o aperfeiçoamento das práticas, especialmente com relação à mediação individualizada, uso de recursos acessíveis e valorização das múltiplas formas de leitura. A visita à biblioteca revelou uma série de elementos significativos para a compreensão das condições materiais e simbólicas em que se insere a formação de leitores no NEI — CAp/UFRN.

6.4.3 Síntese e considerações gerais sobre as observações

Abaixo está um Quadro 13 síntese que organiza os dados das observações com base nas categorias de análise, com o objetivo de tentar facilitar a visualização das análises ao longo do acompanhamento nas duas turmas.

Quadro 13 — Síntese da análise das observações

Data / Turno	Práticas e Percepções	Sentidos Atribuídos à Experiência	Desafios	Saberes e Conhecimentos Mobilizados
14/08/2024 (Matutino)	Leitura com livro não acessível.	Leitura tratada como apreciação.	Ausência de estratégias para C1.	Não observamos a aplicação de conhecimentos específicos sobre literatura acessível.
15/08/2024 (Matutino)	Separação de livros com critérios de acessibilidade.	Leve aumento do interesse por livros.	Atividades de leitura não adaptadas para C1.	Tentativa de aplicar critérios de acessibilidade.
16/08/2024 (Matutino)	Ciranda com planejamento prévio para C1.	Literatura como objeto de apreciação.	Recursos acessíveis ausentes.	Mediação da professora na escolha dos livros.

19/08/2024 (Matutino)	Roda de reconto e leitura com apoio à C1.	Participação ativa de C1 com mediação.	Leitura sem adaptação específica.	Mediação cuidadosa e intencional da docente.
20/08/2024 (Matutino)	Aula com recursos visuais planejados e visita à biblioteca.	Leitura por prazer, interação social e valorização do contato com livros.	Dificuldade de visualização do livro na biblioteca.	Conhecimento prático sobre design acessível.
19/08/2024 (Vespertino)	Roda da novidade e leitura compartilhada e tentativa de incentivo à participação de C2.	Leitura literária como apreciação e estudo.	Livro extenso e leitura fragmentada.	Conceitos sobre acessibilidade e LIBRAS.
20/08/2024 (Vespertino)	Leitura dramatizada e visita à biblioteca.	C2 atribui sentido lúdico e afetivo à leitura e tem interação espontânea.	Atividades acessíveis pelo formato.	Conhecimento prévio sendo mobilizado.
22/08/2024 (Vespertino)	Leitura por colega e escolha de livros na Ciranda.	Participação espontânea e escolha consciente de livro por C2.	Ausência de adaptações formais.	Mediação entre pares favorecendo inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os registros revelam, quanto à categoria saberes e conhecimentos mobilizados pelos participantes, a mobilização de saberes afetivos, culturais e experienciais por parte dos docentes, que selecionam obras com sensibilidade e tentam estabelecer relações entre o livro e o universo da criança. Esses saberes são valiosos, mas devem ser aprofundados, especialmente no que diz respeito à seleção de obras e à mediação do texto. Cosson (2016) defende que a formação do leitor exige planejamento didático e mediação, para que a leitura se torne um hábito incorporado e não apenas um evento esporádico.

Com relação às categorias percepções e práticas com a literatura e os sentidos atribuídos à experiência, o Canto da Leitura oferece pistas importantes sobre as práticas educativas e os sentidos atribuídos à leitura na instituição. É um espaço de livre acesso, com materiais diversos e organizado para promover a autonomia da criança no contato com o livro. A valorização do acesso espontâneo e do vínculo afetivo com os livros remete à concepção de leitura como experiência estética e à defesa de práticas leitoras que priorizam o prazer, a ludicidade e o encontro sensível com o texto (Zilberman, 2012).

De modo geral, práticas inclusivas aparecem quando há mediação sensível por parte dos docentes ou liberdade lúdica por parte dos discentes. No que diz respeito aos desafios no campo prático evidenciados pelos sujeitos, a acessibilidade por meio de livros multiformato ainda está ausente. As crianças com NEE participam mais quando há acolhimento, mesmo que com estratégias não sistematizadas. O envolvimento das crianças com a literatura é mais presente quando há elementos sensoriais, visuais e sociais, o que reforça a importância de práticas mais diversificadas. Isso se alinha com a abordagem de Acessibilidade Cultural Participativa proposta por Correia *et al.* (2023), que vê a deficiência como uma dimensão estética, que demanda mudanças nas leituras e intervenções, e evidencia a importância de recursos sensoriais na mediação literária acessível.

6.5 Elaboração e execução de oficinas sobre literatura acessível

Conforme apresentado no Capítulo 2, a partir da análise documental, dos projetos de extensão e pesquisa, do questionário e das observações, foram propostas e realizadas oficinas com e para o público-alvo da pesquisa. O intuito foi (auto)formar os participantes envolvidos e preparar a comunidade para escolher e trabalhar com livros acessíveis. As oficinas foram abertas para todos os docentes da instituição e para a comunidade externa e interna da universidade. O horário para a realização das oficinas foi definido considerando os horários de trabalho dos docentes da instituição, que atuam nos turnos matutino e vespertino e, portanto, teriam tempo livre apenas no início da noite. Também levamos em consideração o horário de início das aulas da graduação no turno noturno.

Vale destacar que, embora o desenho inicial da pesquisa tenha delimitado que as oficinas eram para e com os sujeitos da pesquisa, os participantes efetivos das oficinas não foram, necessariamente, os mesmos que responderam ao questionário inicial e foram observados. Alguns docentes que foram observados participaram como ouvintes de algumas oficinas e outros que responderam ao questionário participaram como proponentes de algumas oficinas. Sendo assim, o público que de fato participou das oficinas foi bem diversificado: docentes sujeitos da pesquisa, docente do AEE da instituição-*locus*, alunos de graduação e docentes da comunidade externa à universidade.

A primeira oficina, intitulada “Diagramação e formato de livros acessíveis”, aconteceu no dia 17 de setembro de 2024, no Departamento de Design. Devido à dificuldade de encontrar espaço físico para a realização desta atividade, o cartaz informativo foi divulgado

com pouca antecedência em relação à atividade, o que pode ter contribuído para a baixa adesão do público, uma vez que só estiveram presentes quatro pessoas. A oficina também demorou a começar, porque os participantes chegaram tarde e tiveram dificuldades de encontrar o local.

Como previsto no planejamento, a atividade começou com a leitura deleite de um livro que abordou a questão da diferença/diversidade. A ministrante responsável pela atividade trouxe para a oficina um material riquíssimo, mostrou diferentes livros em formatos diversos (livro-jogo, livro-brinquedo etc.), e deu orientações sobre questões relativas à diagramação de livros para crianças, levando em consideração pontos básicos do design (fonte, alinhamento, ilustrações etc.).

A professora ministrante discutiu também sobre recursos mais específicos, como o braille, e trouxe diferentes materiais para exemplificar o assunto, para que os participantes pudessem avaliar quais poderiam propiciar uma melhor experiência ao seu público-alvo. Ao final da oficina, foi realizada uma atividade prática de reconhecimento de ilustrações com pontilhado em braille e em alto relevo.

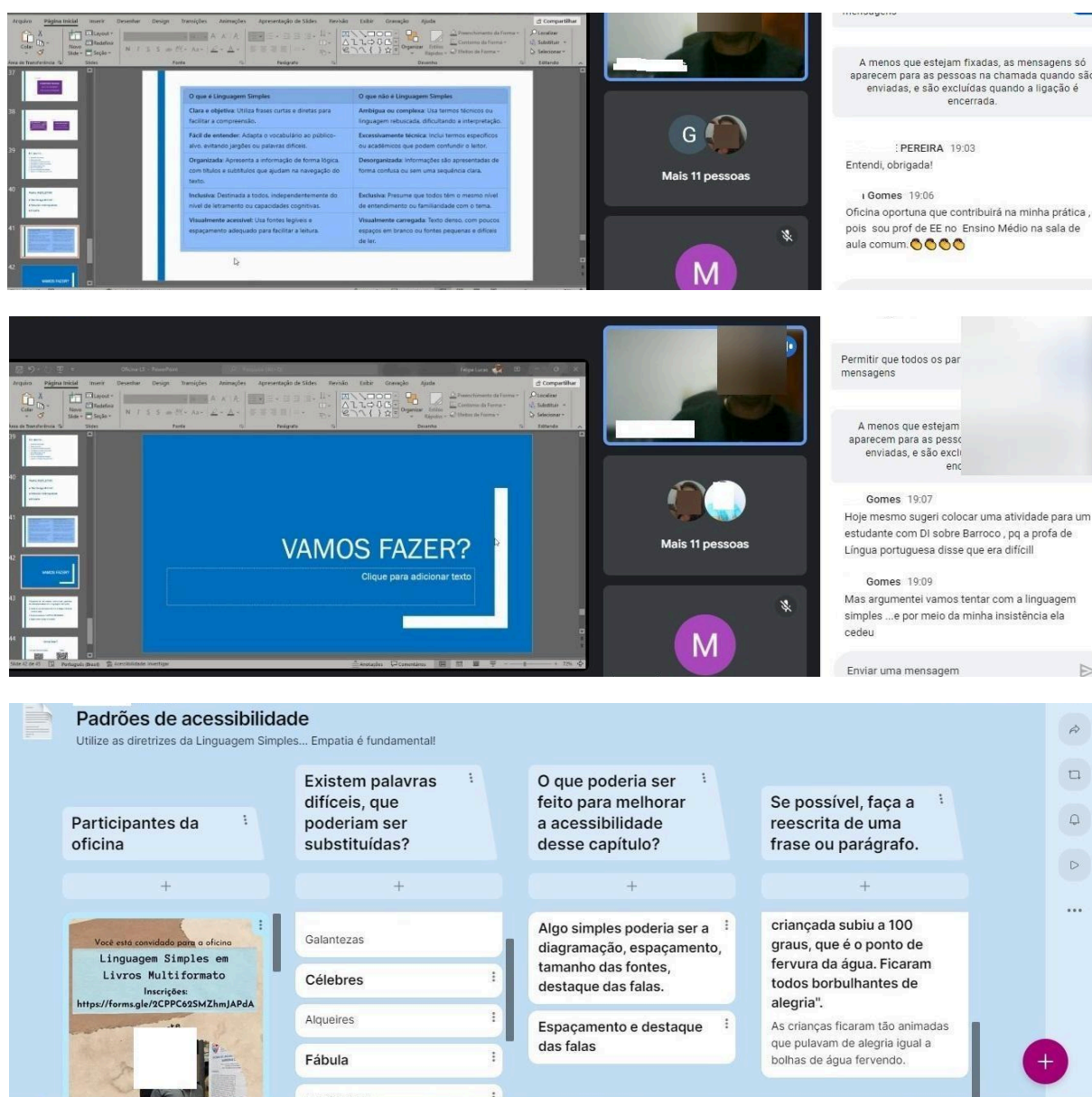
A baixa adesão foi impactada pela divulgação tardia da atividade e a dificuldade de localização do espaço físico por parte dos participantes atrasou o cronograma, comprometendo o aproveitamento do tempo previsto para a oficina. A prática de iniciar com uma leitura voltada à diversidade introduziu de maneira sensível a temática da acessibilidade, já a apresentação de livros em diferentes formatos ampliou a percepção dos participantes sobre o conceito de livro acessível. A atividade prática sensorial de reconhecimento tátil com recursos em braille e alto-relevo proporcionou uma experiência concreta, reforçando a importância da interação com os materiais.

A segunda oficina, intitulada “Linguagem Simples em Livros Acessíveis”, aconteceu no dia 20 de setembro de 2024, em formato *online*, uma vez que não foi possível reservar com tempo hábil um espaço físico para realização desta atividade. Esta oficina, ao contrário da primeira, teve um intervalo maior entre a divulgação do cartaz e a execução da atividade, e um número maior de inscritos (20), embora nem todos os inscritos tenham participado (apenas 12 pessoas participaram efetivamente). O ministrante da atividade trouxe a conceituação e orientações sobre a Linguagem Simples e abordou todo o tema com exemplos práticos, a partir do guia “Simples Assim”. Após a contextualização do tema, das orientações e dos exemplos dados, o ministrante respondeu a algumas perguntas e dúvidas sobre a temática.

Ao final da oficina, o ministrante fez uma atividade prática, organizada em algumas etapas, que inicialmente contou com um momento de leitura deleite. A primeira etapa da atividade consistiu em elencar palavras que poderiam ser substituídas no texto da leitura deleite para facilitar a compreensão. Depois, os participantes sugeriram outras possibilidades de alteração que facilitariam a compreensão, como o aumento da fonte e a utilização de fonte sem serifa. A última etapa consistiu na reescrita de um trecho da leitura deleite.

A seguir, trazemos alguns registros da segunda oficina, que aconteceu no dia 20 de setembro de 2024.

Figura 14 — Imagens da Oficina 02



Fonte: Arquivos da autora (2024).

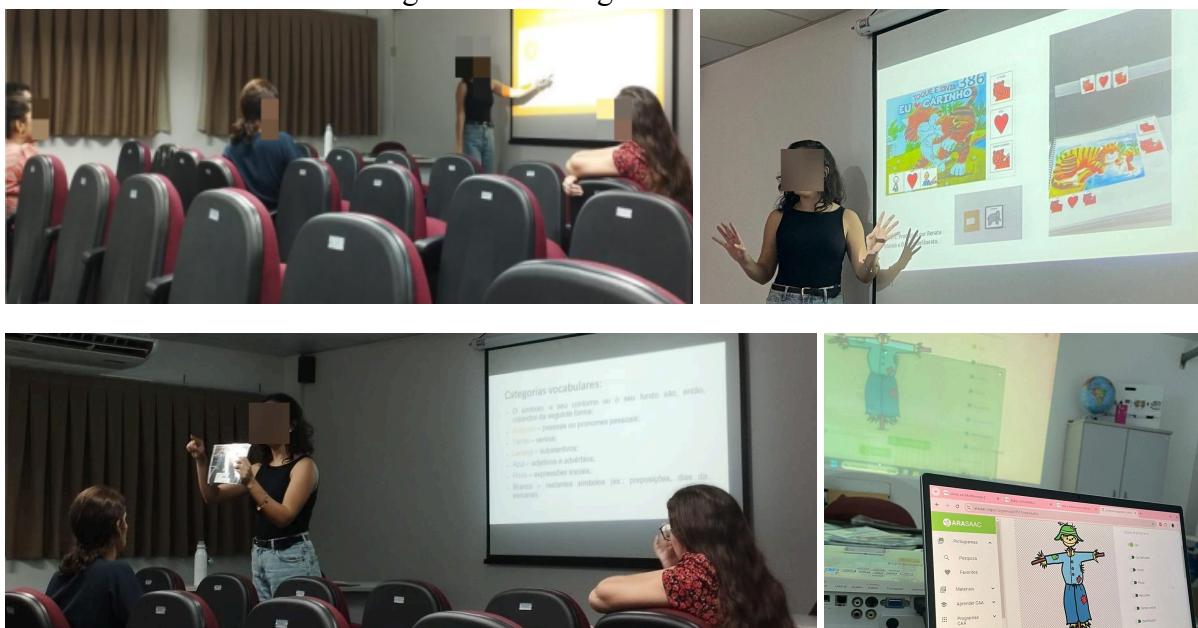
Em síntese, a oficina contou com um número maior de inscritos e uma participação efetiva significativa, apesar da não adesão completa. O tema abordado, Linguagem Simples, foi discutido com exemplos práticos e orientações que permitiram aos participantes visualizarem a aplicabilidade dos conceitos abordados e o seu impacto na criação de materiais acessíveis.

A terceira oficina, intitulada “Símbolos Pictográficos em Livros Multiformato”, aconteceu de forma presencial, no dia 24 de setembro de 2024, no Auditório II do PPGEd, no terceiro andar do NEPSA II. Esta atividade teve pouca participação, só estiveram presentes três pessoas, embora tenha tido um número muito maior de inscritos (13 pessoas). A ministrante responsável pela atividade trouxe a conceituação sobre o tema e abordou as principais orientações sobre a utilização dos Símbolos Pictográficos, Ideográficos e Arbitrários. Fez a explanação de todo o tema com exemplos em livros físicos e digitais.

Após a contextualização do tema, das orientações e dos exemplos, ela trouxe alguns exemplos de *sites* e programas nos quais é possível achar, combinar, criar e sobrepor esses símbolos. Ao final da parte expositiva da oficina, ela respondeu a algumas perguntas e dúvidas que os ouvintes trouxeram sobre a temática. A atividade prática consistiu em utilizar um dos programas apresentados (*Boardmaker*) para reescrever um trecho de um livro escolhido pelos participantes, utilizando os símbolos pictográficos do programa.

A seguir, trazemos alguns registros da terceira oficina.

Figura 15 — Imagens da Oficina 03



Fonte: Arquivos da autora (2024).

O principal desafio enfrentado nesta oficina foi a baixa adesão, apesar de um número significativo de inscrições. A falta de participação pode ser atribuída à divulgação insuficiente, pode ser reflexo de uma falta de engajamento com o tema, mesmo sendo relevante para alguns potenciais participantes, ou de questões logísticas, como a falta de comunicação sobre o evento e horário da atividade. A limitação do número de participantes também afetou a dinâmica da atividade prática, que provavelmente poderia ter sido mais rica com mais pessoas compartilhando suas experiências e dificuldades ao usar o programa *Boardmaker*.

Para os participantes presentes, a oficina proporcionou um aprendizado significativo sobre o uso de símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, conceitos fundamentais para a criação de materiais acessíveis, e como esses recursos podem ser usados para promover acessibilidade e inclusão. A utilização de um programa especializado como o *Boardmaker* permitiu que os participantes vivenciassem a criação prática desses símbolos, conectando o conhecimento teórico à aplicação prática.

A quarta oficina, intitulada “Elementos táteis e em alto relevo em livros”, aconteceu no dia 25 de setembro de 2024, em formato presencial, no Laboratório de Tecnologia Assistiva do Centro de Educação (LATECE), no terceiro andar do NEPSA II. A atividade contou com pouca participação do público-alvo, só esteve presente uma pessoa. Assim como aconteceu com as demais oficinas, houve um número maior de inscritos (5) do que de participantes (1).

A ministrante responsável pela atividade trouxe inicialmente a conceituação e as orientações sobre a utilização dos elementos táteis, texturizados e tangíveis e, assim como na oficina anterior, abordou a temática com exemplos em livros físicos desenvolvidos em sua pesquisa de mestrado. Após a contextualização do tema, das orientações e dos exemplos, ela expôs os livros com elementos táteis, texturizados e tangíveis que elaborou e que foram doados para o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Centro de Educação (LATECE). Por fim, ela respondeu a algumas perguntas sobre a temática e realizou a atividade prática, que consistiu na exploração e avaliação dos materiais expostos.

A seguir, trazemos algumas fotos da quarta oficina.

Figura 16 — Imagens da Oficina 04



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Esta oficina foi realizada de forma mais centrada na experiência do único participante presente. A utilização de exemplos práticos permitiu que o participante tivesse contato direto com materiais elaborados com essas características. A atividade prática ofereceu uma experiência sensorial e interativa que proporcionou uma oportunidade para vivenciar o uso de recursos acessíveis para leitores com necessidades específicas. Para o único participante presente, a oficina provavelmente foi uma experiência enriquecedora, permitindo-lhe explorar e avaliar materiais táteis e texturizados, que são fundamentais para a acessibilidade de pessoas com necessidades específicas. A troca de experiências entre a ministrante e o participante proporcionou uma reflexão prática sobre como esses materiais podem ser usados para facilitar o acesso à leitura.

A quinta oficina, intitulada “Fonte ampliada e Braille em Livros Multiformato”, aconteceu no dia 26 de setembro de 2024, em formato presencial, na sala 401 do Bloco de Aulas do Centro de Educação. A atividade teve mais participantes, se comparada com as demais oficinas presenciais, já que estiveram presentes nove pessoas e a maioria dos presentes foram alunos da graduação, em finalização do curso de Pedagogia.

A ministrante responsável pela atividade falou sobre a baixa visão e cegueira, suas diferenças, e trouxe um exercício prático sobre isso, utilizando diferentes óculos que permitiram aos participantes terem uma dimensão dos diferentes tipos de baixa visão. A ministrante também trouxe a conceituação e orientações sobre a utilização da fonte ampliada e do braille. Trouxe exemplos, em imagens e vídeos, de máquinas, impressoras e demais artefatos que produzem material acessível em braille. Também trouxe exemplos de livros físicos com fonte ampliada e braille para que os participantes pudessem explorar e apontar os pontos positivos e negativos de cada material com base nas orientações dadas por ela. Abordou todo o tema, trazendo exemplos físicos e digitais, e respondeu às dúvidas dos participantes sobre a temática.

A atividade prática consistiu na exploração e associação entre um texto em fonte ampliada e o mesmo texto codificado em braille. O grupo gostou e se divertiu muito com a atividade, uma vez que se sentiram desafiados e instigados com a proposta. Todos receberam um material impresso com o alfabeto simples e completo em braille. A seguir, trazemos algumas imagens da quinta oficina.

Figura 17 — Imagens da Oficina 05



Fonte: Arquivos da autora (2024).

A presença de mais participantes favoreceu uma dinâmica mais interativa e reflexiva sobre o tema. As atividades foram bem recebidas pelos participantes, que se sentiram desafiados e motivados a explorar os materiais acessíveis, enriquecendo as suas percepções sobre as ferramentas existentes para promover a acessibilidade. Eles puderam interagir com diferentes tipos de materiais acessíveis e desenvolver um senso de empatia ao experimentar a leitura em braille. Foi um momento de reflexão prática que permitiu que os participantes discutissem sobre os materiais acessíveis em braille e fontes ampliadas, expandindo a sua compreensão crítica sobre a acessibilidade na leitura.

A sexta oficina, intitulada “Audiodescrição em contação de histórias”, aconteceu no dia 30 de setembro de 2024, em formato presencial, na sala multimeios III do Centro de Educação. Assim como as demais oficinas, teve um número maior de inscritos (23) do que de participantes (8). Os ministrantes responsáveis pela atividade trouxeram a conceituação e orientações sobre a utilização da audiodescrição na contação de histórias. Após o momento inicial de contextualização do tema, das orientações e dos exemplos, eles trouxeram diversas dinâmicas práticas com a audiodescrição e, à medida que foram realizando as dinâmicas, foram também fazendo pausas para responder algumas perguntas dos participantes sobre a temática.

A primeira atividade prática consistiu em audiodescrever um participante da atividade como se ele fosse um personagem de uma história. Em seguida, foram formadas duplas e estas narraram e audiodescreveram uma história, que ia passando de um membro da dupla para o outro à medida que o ministrante desse o sinal. Posteriormente, todos fecharam os olhos e escolheram um material para contar e audiodescrever uma história a partir dele. Por fim, cada grupo escolheu um livro para contar a história, utilizando elementos da audiodescrição e estratégias aprendidas na oficina. A seguir, trazemos algumas imagens da sexta oficina.

Figura 18 — Imagens da Oficina 06





Fonte: Arquivos da autora (2024).

Apesar de um número significativo de pessoas demonstrando interesse, a adesão efetiva foi menor, possivelmente por questões logísticas ou de agenda. Os ministrantes trouxeram para a oficina uma contextualização teórica e orientações práticas sobre o uso da audiodescrição na contação de histórias, fornecendo aos participantes uma introdução ao tema antes de seguir para as dinâmicas práticas.

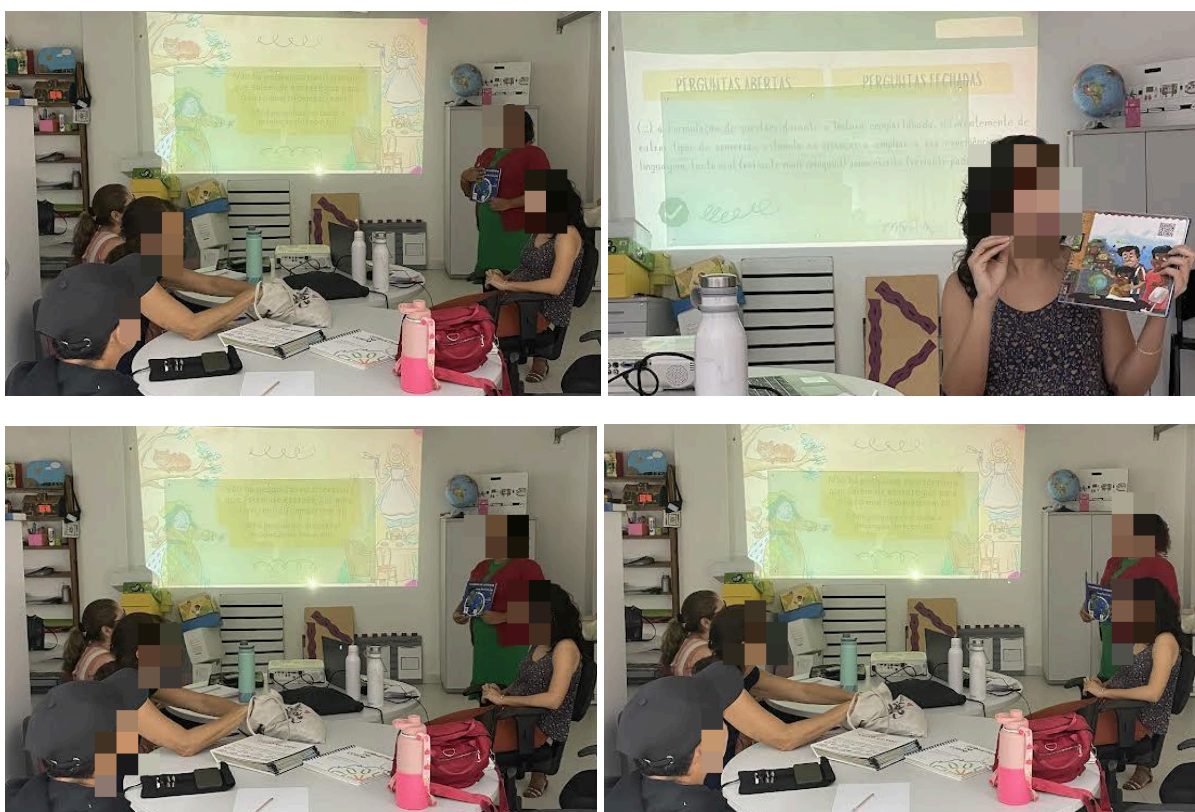
As atividades visaram colocar os participantes em uma posição de experiência prática direta com as técnicas de audiodescrição, permitindo que eles vivenciassem o processo de narrar e descrever uma história para pessoas com deficiência visual. Os participantes puderam sentir o impacto da audiodescrição e entender como ela pode transformar uma narrativa visual em uma experiência acessível para pessoas com deficiência visual. A troca de experiências e a resolução de dúvidas durante as dinâmicas foram um momento importante para que os participantes ampliassem seu repertório sobre a prática da audiodescrição. De modo geral, a sexta oficina foi marcada por um formato prático e dinâmico, no qual os participantes puderam vivenciar a audiodescrição, e as atividades realizadas permitiram que os envolvidos adquirissem conhecimentos práticos sobre a técnica.

A sétima oficina, intitulada “Estratégias de utilização do livro multiformato”, aconteceu no dia 02 de outubro de 2024, em formato presencial, no Laboratório de Tecnologia Assistiva do Centro de Educação (LATECE), no terceiro andar do NEPSA II. Como já vinha acontecendo com as demais oficinas, a atividade teve um número maior de inscritos (17) do que de participantes (3). As ministrantes responsáveis pela oficina trouxeram a conceituação e orientações sobre as principais estratégias de utilização dos livros multiformato a partir dos trabalhos desenvolvidos em suas pesquisas de mestrado.

Após a contextualização do tema, das orientações e dos exemplos, elas trouxeram alguns exemplos de livros em multiformato que foram doados para o LATECE, a partir de projetos, pesquisas e grupos de estudo de diferentes locais, como o material que foi doado pelo professor Eduardo Cardoso, que vem sendo elaborado a partir do projeto Multi da

UFRGS e tem como objetivo desenvolver uma literatura para todos, por meio de livros acessíveis em multiformatos. Assim como nas demais oficinas, após a exposição inicial, as ministrantes abriram um espaço para responder a algumas perguntas e dúvidas sobre a temática. A atividade prática consistiu na elaboração conjunta de estratégias para utilização dos livros expostos para públicos com necessidades específicas (alunos com baixa visão, Transtorno do Espectro Autista e Surdez). A seguir, trazemos algumas imagens da sétima oficina.

Figura 19 — Imagens da Oficina 07



Fonte: Arquivos da autora (2024).

Para os participantes presentes, a oficina proporcionou um momento de aprendizado ativo, em que puderam colaborar na elaboração de estratégias inclusivas para utilizar livros multiformato em diferentes contextos educacionais. A exploração de livros multiformato foi uma oportunidade de acessar e expandir o repertório de ferramentas pedagógicas para trabalhar com a diversidade de necessidades.

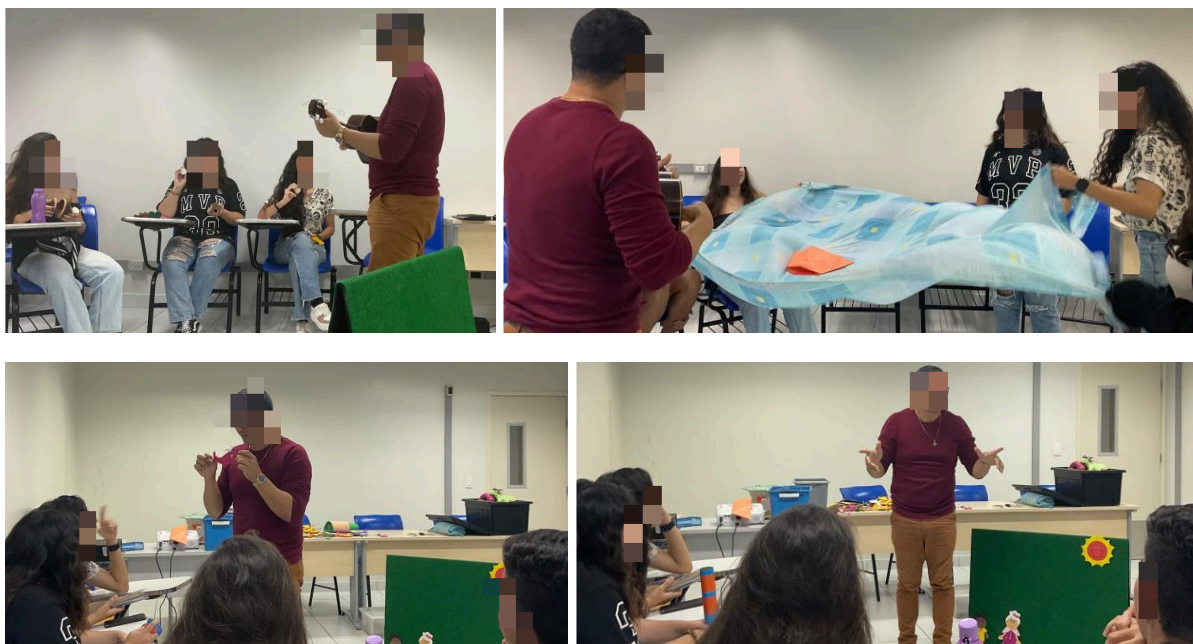
Os exemplos de livros multiformato apresentados durante a oficina permitiram que os participantes vissem, na prática, as possibilidades de adaptação de materiais e a importância do design inclusivo para tornar os livros acessíveis a um público diversificado. Já a atividade

prática de elaboração de estratégias ajudou os participantes a mobilizar conhecimentos sobre acessibilidade e inclusão educacional, promovendo a aplicação de conceitos sobre necessidades específicas e como abordá-las no contexto de livros acessíveis. Em linhas gerais, a sétima oficina foi uma oportunidade para os participantes aprenderem sobre as estratégias de utilização de livros multiformato e mobilizarem seus conhecimentos sobre acessibilidade.

A oitava oficina, intitulada “Musicalização na contação de histórias acessíveis”, aconteceu no dia 07 de outubro de 2024, em formato presencial, na sala Multimeios III do Centro de Educação. Como já vinha acontecendo com as demais oficinas, teve um número maior de inscritos (17) do que de participantes (5). O ministrante responsável pela atividade iniciou a oficina pedindo que todos fizessem uma apresentação sobre si e sobre seu percurso formativo. Em seguida, falou sobre a sua trajetória formativa, à medida que foi introduzindo o tema e trazendo conceituação e orientações sobre a utilização da música na contação de histórias. Trouxe e disponibilizou para os ouvintes um material riquíssimo, que foi sendo elaborado ao longo da sua trajetória profissional e abordou todo o tema com exemplos reais, a partir da exploração desse material.

A oficina contou com diversas atividades práticas, uma delas consistiu na elaboração conjunta de uma história utilizando diversos recursos visuais (painel, personagens, cenários etc.) e sonoros (instrumentos e objetos que fazem sons diversos). Outra atividade desenvolvida foi a sonorização de uma letra de uma música com diferentes objetos sonoros feitos com materiais diversos. Os participantes também fizeram uma atividade com um tecido e um barquinho para representar o mar, onde cada um participou de uma forma diferente (sentados, em pé etc.) para representar pessoas com condições físicas distintas. Além dessas, tiveram outras atividades práticas envolvendo objetos sonoros feitos com materiais diversos, contação de histórias e elementos tangíveis. À medida que o ministrante foi explicando e desenvolvendo as atividades, também foi abrindo espaço para responder às perguntas dos participantes sobre a temática. A seguir, trazemos algumas imagens da oitava oficina.

Figura 20 — Imagens da Oficina 08



Fonte: Arquivos da autora (2024).

A oficina contou com atividades práticas que integraram a musicalização e a contação de histórias acessíveis, utilizando uma combinação de recursos visuais e sonoros (painéis, personagens, instrumentos e objetos sonoros). As atividades foram dinâmicas e interativas, permitindo aos participantes explorarem a musicalização como uma ferramenta de inclusão sensorial. A diversidade de recursos e a inclusão de práticas corporais exigiram um planejamento cuidadoso para garantir que os recursos fossem acessíveis e adequados a todos os participantes. Para os participantes presentes, a oficina proporcionou uma experiência rica e sensorial, já que envolveu o uso de elementos sonoros e visuais como ferramentas para contar histórias. A atividade com o tecido e o barquinho para representar o mar foi especialmente significativa, pois envolveu os participantes de forma corporificada, permitindo-lhes vivenciar a experiência de pessoas com diferentes condições físicas.

Os participantes tiveram a oportunidade de aprender técnicas de musicalização e de inclusão sensorial, aplicadas ao contexto da contação de histórias. Além disso, puderam explorar como sons e elementos visuais podem ser utilizados para potencializar a experiência narrativa para todos, incluindo aqueles com deficiências sensoriais ou mobilidade reduzida. De modo geral, a oitava oficina foi uma atividade sensorial e criativa, na qual os participantes tiveram a oportunidade de aprender e praticar a utilização de música e sons para tornar as histórias mais acessíveis ao público.

A nona oficina, intitulada “Sensibilização, motivação e acessórios na contação de histórias acessíveis”, aconteceu no dia 09 de outubro de 2024, em formato presencial, no

Auditório II do PPGEd, no terceiro andar do NEPSA II. Exatamente como vinha acontecendo com as outras oficinas, esta teve um número maior de inscritos (22) do que de participantes (7). As ministrantes responsáveis pela atividade trouxeram uma conceituação e orientações sobre leitura e contação de histórias acessíveis. Abordaram todo o tema com exemplos reais, práticos, envolvendo pesquisas e fundamentação teórica. As ministrantes responsáveis trouxeram discussões sobre as questões de sensibilização, motivação e estratégias para serem abordadas sob a ótica da pré-leitura, leitura e pós-leitura. Elas apresentaram dados e informações sobre a pesquisa de mestrado de uma das ministrantes, mostrando estratégias, recursos e acessórios que ela utilizou durante o desenvolvimento da sua pesquisa.

A atividade prática consistiu em elaborar uma contação de história com alguma estratégia ou recurso disponível que a tornasse acessível, pensando na motivação e sensibilização na pré-contação, contação e pós-contação, a partir de acessórios diversos que foram disponibilizados aos participantes. A seguir, trazemos algumas imagens da nona oficina.

Figura 21 — Imagens da Oficina 09



Fonte: Arquivos da autora (2024).

A oficina proporcionou aos participantes compreender melhor as estratégias para envolver todos os públicos na contação de histórias. A prática de criar e adaptar histórias pode ter gerado uma reflexão sobre as práticas dos participantes. Ao trabalhar com esses recursos, eles puderam ver como pequenas adaptações conseguem transformar a experiência de leitura

e contação de histórias e também foi uma forma de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos sobre a sensibilização, motivação e uso de recursos acessíveis.

Em síntese, a nona oficina permitiu uma vivência prática sobre como utilizar estratégias e acessórios para promover a inclusão sensorial e a acessibilidade nas atividades de leitura e contação de histórias. O número de participantes reduzido foi um desafio recorrente, demonstrando uma dificuldade de participação ou até mesmo interesse limitado nas oficinas oferecidas para o público-alvo. A baixa adesão pode refletir ainda a dificuldade de conciliar compromissos pessoais e profissionais com a oferta das oficinas.

Como bons frutos desta etapa da pesquisa, destacamos que, apesar da quantidade de oficinas e do pouco espaço de tempo entre elas, a professora do Atendimento Educacional Especializado que atua no LEA conseguiu participar de quase todas as atividades e pôde, ao final, elaborar dois livros com recursos de acessibilidade com o apoio de alguns dos ministrantes das oficinas, levando em consideração as necessidades das crianças que estudavam nas turmas observadas. Também conseguimos, ao final de todas as oficinas, realizar o sorteio de um livro de literatura, no intuito de aproximar os participantes da leitura de obras literárias e incentivar a participação do público nas atividades desta natureza.

6.6 Avaliação das oficinas

Como destacamos na seção anterior, embora as oficinas tenham sido inicialmente planejadas para serem ministradas com e para os sujeitos da pesquisa, no momento da realização, os participantes das oficinas não corresponderam, necessariamente, aos que responderam ao questionário e foram observados. Alguns docentes que responderam ao questionário e foram observados participaram de algumas oficinas, como proponentes e/ou ouvintes, mas a maior parte do público participante foi externa à instituição-*lócus* da pesquisa. Embora quase todas as oficinas tenham tido um número expressivo de inscritos, o número de participantes foi muito menor do que o esperado, conforme podemos observar na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 — Comparativo entre inscritos e participantes nas oficinas

Oficina	Quantidade de inscritos	Quantidade de participantes
Oficina 01 — Diagramação e formatos de livros acessíveis	-	04

Oficina 02 — Linguagem Simples em Livros Multiformato	20	12
Oficina 03 — Símbolos Pictográficos em Livros Multiformato	13	03
Oficina 04 — Elementos táteis e em alto relevo em livros	05	01
Oficina 05 — Fonte ampliada e Braille em Livros Multiformato	13	09
Oficina 06 — Audiodescrição em contação de histórias	23	08
Oficina 07 — Estratégias de utilização de livro em multiformato	16	03
Oficina 08 — Musicalização na contação de histórias acessíveis	17	05
Oficina 09 — Sensibilização, motivação e acessórios na contação de histórias acessíveis	21	07

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao final de cada oficina, enviamos um formulário de avaliação da atividade para que os participantes pudessem expressar suas opiniões sobre a oficina a partir de questões fechadas e dar sugestões para melhoria das ações, que podem ser observadas na Tabela 4.

Tabela 4 — Comparativo entre participantes e avaliações das oficinas

Oficina	Quantidade de participantes	Quantidade de avaliações
Oficina 01 — Diagramação e formatos de livros acessíveis	04	02
Oficina 02 — Linguagem Simples em Livros Multiformato	12	02
Oficina 03 — Símbolos Pictográficos em Livros	03	02

Multiformato		
Oficina 04 — Elementos táteis e em alto relevo em livros	01	01
Oficina 05 — Fonte ampliada e Braille em Livros Multiformato	09	05
Oficina 06 — Audiodescrição em contação de histórias	08	05
Oficina 07 — Estratégias de utilização de livro em multiformato	03	02
Oficina 08 — Musicalização na contação de histórias acessíveis	05	05
Oficina 09 — Sensibilização, motivação e acessórios na contação de histórias acessíveis	07	02

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira pergunta do formulário de avaliação se voltou para o conteúdo da oficina e questionava os participantes se este foi pertinente e dialogava com a atuação profissional dos ouvintes. Por unanimidade, a resposta “Concordo totalmente” foi assinalada por todos os respondentes, em todos os formulários.

A segunda pergunta do formulário de avaliação perguntou aos ouvintes sobre a carga horária destinada ao tema. As oficinas 01, 02, 03, 04, 05, 07, 08 e 09 receberam a mesma avaliação (Concordo totalmente) de todos os respondentes, em todos os formulários enviados. A oficina 06, assim como na questão anterior, teve uma avaliação diferente das demais oficinas nesse aspecto: das cinco respostas recebidas, um participante concordou apenas parcialmente que a carga horária foi suficiente para abordar a temática. Assim como recursos apropriados, as pessoas com necessidades específicas também precisam, em alguns contextos, de um tempo diferente para a realização de determinadas atividades. Como já mencionamos, esta oficina contou com a participação de pessoas com necessidades específicas e esta avaliação, diferente das demais, pode ser justificada devido a este fato.

A terceira pergunta do formulário de avaliação tratou dos materiais e recursos disponíveis e se estes auxiliaram no domínio das temáticas. As oficinas 01, 02, 03, 04, 05, 07, 08 e 09 receberam a mesma avaliação “Concordo totalmente” de todos os respondentes, em todos os formulários enviados. A oficina 06, por outro lado, teve uma avaliação diferente nesse aspecto: das cinco respostas recebidas, um participante concordou apenas parcialmente

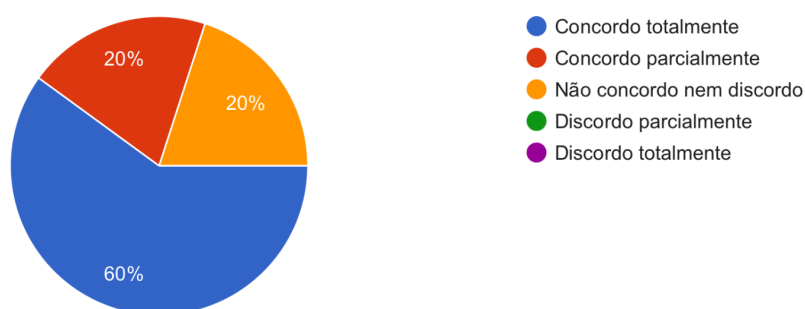
que os materiais e recursos disponíveis auxiliaram no domínio das temáticas. Cabe destacar que esta foi a única oficina que contou com a participação de pessoas com necessidades específicas visíveis (sem a necessidade de identificação) e, embora tanto o material quanto a temática tratassem da acessibilidade cultural e comunicacional, muitas vezes a forma como trabalhamos essas temáticas, bem como os recursos utilizados, pode não ser acessível a todos os públicos, o que torna a participação de pessoas com necessidades específicas difícil e isso pode ter sido um fator que contribuiu para esta avaliação.

A quarta pergunta do formulário de avaliação questionava os participantes se eles concordavam que a atividade em formato de oficina foi adequada para dialogar sobre o tema. Por unanimidade, a resposta “Concordo totalmente” foi assinalada por todos os respondentes, em todos os formulários. A quinta pergunta do formulário de avaliação se voltou para a atuação dos ouvintes nas oficinas e se esta pode ter colaborado para a assimilação do assunto. As oficinas 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09 receberam a mesma avaliação (Concordo totalmente) de todos os respondentes, em todos os formulários enviados.

A oficina 01, no entanto, teve uma avaliação diferente das demais oficinas nesse aspecto. Das duas respostas recebidas, um participante concordou apenas parcialmente que a sua atuação pode ter colaborado para a assimilação do assunto. Isso pode ter relação com o fato de que alguns participantes chegaram quando a atividade já estava em andamento e não puderam acompanhar desde o início, o que pode ter contribuído para uma experiência menos significativa e enriquecedora.

A sexta pergunta do formulário de avaliação, ainda voltada para a atuação dos ouvintes nas oficinas, questionou os ouvintes se a atuação deles na atividade colaborou para a reformulação de conceitos sobre o assunto. As oficinas 03, 04, 07, 08 e 09 receberam a mesma avaliação (Concordo totalmente) de todos os respondentes, em todos os formulários enviados. As oficinas 01, 02, 05 e 06, no entanto, tiveram uma avaliação diferente das demais oficinas nesse aspecto. Conforme visto na Tabela 4, as oficinas 01 e 02 receberam duas respostas cada no formulário de avaliação. Dessa maneira, na 6ª pergunta, os formulários de avaliação das oficinas 01 e 02 contaram, cada um, com um participante que concordou apenas parcialmente que sua atuação na atividade colaborou para a reformulação de conceitos sobre o assunto. Já na oficina 05, das cinco respostas recebidas, um participante concordou apenas parcialmente que sua atuação na atividade colaborou para a reformulação de conceitos sobre o assunto. Com relação à oficina 06, por sua vez, recebemos as seguintes respostas referentes à sexta pergunta do formulário de avaliação:

Gráfico 4 — Respostas à 6ª pergunta de avaliação da Oficina 06



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Das cinco respostas recebidas, um participante concordou apenas parcialmente e outro não concordou nem discordou que sua atuação na atividade colaborou para a reformulação de conceitos sobre o assunto. A última pergunta do formulário de avaliação das oficinas foi uma questão aberta, onde os ouvintes foram convidados a registrar algum comentário sobre a sua experiência com a oficina. Sintetizamos as respostas no Quadro 14.

Quadro 14 — Comentários gerais sobre as Oficinas

Oficina	Comentários
Oficina 01 — Diagramação e formatos de livros acessíveis	“[...] A oficina e a atividade final me despertaram para como é importante a reflexão, a seleção dos materiais apropriados para promover de fato a inclusão e consequentemente o aprendizado do estudante. Se colocar no lugar, antes de tudo, pensar no sentido do que se está fazendo e se realmente há algum sentido. [...]”
	“Foi muito interessante participar da oficina, ter contato com outros formatos de leitura e aprofundar na adaptação e nos diversos formatos que o livro pode se apresentar a uma criança.”
Oficina 02 — Linguagem Simples em Livros Multiformato	“Achei que a metodologia favoreceu a participação e a compreensão dos conceitos.”
	“Gostei bastante da oficina e do tema tratado, uma vez que não conhecia sobre a Linguagem Simples, então foi de boa contribuição para o desenvolvimento do meu aprendizado. O fato de ser online também facilitou muito minha participação devido à flexibilidade em poder assistir de qualquer lugar, visto que a rotina acadêmica é muito intensa e nem sempre, nós como alunos, conseguimos participar de ações extracurriculares. [...]”
Oficina 03 — Símbolos Pictográficos em	“Gostei muito de como foi planejada e executada. Foi uma revisão muito interessante de conceitos já conhecidos e aprendizagem de conceitos novos!”

Livros Multiformato	
Oficina 04 — Elementos táteis e em alto relevo em livros	“A oficina foi muito rica, experiência de trocas de conhecimento teórico/prático, muito interessante!!!”
Oficina 05 — Fonte ampliada e Braille em Livros Multiformato	“Aprendi muito com a oficina, agora tenho um outro olhar para o Braille, e com certeza a oficina presencial foi um diferencial. [...]”
	“Foi uma oficina interessante e que trouxe conhecimentos que na graduação não haviam sido abordados. Além disso, trouxe um momento divertido de experienciar a decodificação do braille para nossa primeira língua.”
	“A realização da oficina é bastante pertinente tanto para o nível pessoal quanto profissional. Além disso, demonstra que há engajamento, trabalho e preocupação em relação às outras pessoas que percebem o mundo de outra forma. Outro ponto é a produção de temas que dialogam com a inclusão e acessibilidade para refletirmos e colocarmos em prática formas de amenizar as barreiras para as pessoas que necessitam de especificidades e acesso à informação e cultura e fruição dos espaços da sociedade. Como sugestão, gostaria de pontuar a possibilidade de levar uma pessoa que tenha condição específica para tratar também de determinado tema, por exemplo: uma pessoa com baixa visão que possa falar sobre o Braille e/ou audiodescrição. Nem sempre será possível isso, por diferentes razões; mas tentar contemplar seria enriquecedor também.”
Oficina 06 — Audiodescrição em contação de histórias	“Sugiro o teste prévio dos recursos a serem utilizados, como exemplo, o som. Além disso, observar o horário de início considerando a tolerância, mas prezando pela pontualidade.”
	“Foi uma oficina superinteressante que deixou novos ensinamentos, embora eu já conhecesse sobre o tema. Experiência riquíssima! Ministrantes super qualificados e generosos ao compartilhar seus conhecimentos sobre o tema.”
Oficina 07 — Estratégias de utilização de livro em multiformato	“Precisamos fazer uma divulgação sobre esse material, que é tão rico e importante no contexto da educação especial.”
Oficina 08 — Musicalização na contação de histórias acessíveis	“Uma experiência muito rica que ficará marcada na minha formação docente, gostei muito.”
	“Muito boa a maneira como a oficina foi conduzida, a integração de nós participantes saiu do cotidiano e nos fez prestar atenção e compreender melhor o tema, além de repensar muitas coisas que já havíamos visto, mas não compreendido.”
Oficina 09 — Sensibilização, motivação e acessórios na	“A oficina foi extremamente rica. Foi um prazer imenso participar.”

contação de histórias acessíveis	
----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De maneira geral, as oficinas foram bem avaliadas pelos participantes quanto ao formato, à metodologia e aos conteúdos propostos. As respostas apontam que os temas tratados são pertinentes à prática pedagógica cotidiana, especialmente no que se refere à acessibilidade cultural e inclusão de alunos com necessidades específicas. Houve consenso entre os participantes quanto à relevância do formato “oficina” como espaço formativo ativo e colaborativo. Os relatos evidenciam a valorização da experiência prática e do contato com recursos acessíveis, como os livros em multiformato e os elementos táteis.

Entre os principais desafios identificados, destacamos a baixa adesão efetiva às oficinas, que comprometeu o potencial de troca e de construção coletiva de saberes. Essa limitação foi especialmente sentida na oficina 04, que contou com apenas um participante, prejudicando a dinâmica de grupo proposta. Outro ponto de atenção foi a dificuldade de adequação dos horários e a sobreposição de compromissos, especialmente entre os docentes da instituição *locus* desta pesquisa.

Os depoimentos qualitativos revelam que os participantes atribuíram às oficinas um caráter formativo, indicando que os encontros foram compreendidos como espaços de sensibilização e reflexão crítica. A vivência de situações simuladas, como o uso de óculos que reproduzem os tipos de baixa visão, foi especialmente destacada como potente recurso para fomentar a empatia e o reconhecimento da importância da acessibilidade no cotidiano escolar. Assim, podemos afirmar que as oficinas promoveram o entrelaçamento entre saberes técnicos e experiências práticas que favoreceram a construção de sentidos mais amplos sobre a prática docente inclusiva no âmbito do letramento literário.

De modo geral, as oficinas possibilitaram a mobilização de diferentes tipos de saberes e conhecimentos: desde os conhecimentos técnicos, relacionados à diagramação de livros acessíveis, uso de Linguagem Simples, braille, audiodescrição, até saberes pedagógicos, como estratégias de mediação de leitura e práticas de contação de histórias inclusivas. A organização dos módulos permitiu que os participantes transitassem entre aspectos teóricos e práticos, construindo uma base de conhecimentos interdisciplinares, e a ênfase no “fazer” docente e na aplicabilidade dos conteúdos contribuiu para a consolidação de um repertório

para futuras práticas escolares. Em síntese, os encontros formativos foram vivenciados como processos de (auto)formação que integraram teoria, prática e reflexão crítica.

A avaliação das oficinas desenvolvidas no âmbito desta pesquisa permitiu uma análise sobre os impactos, limitações e sentidos atribuídos à formação por parte dos participantes. Apesar dos desafios enfrentados, as ações formativas propostas foram bem-sucedidas em fomentar o compromisso com a acessibilidade cultural. Em última análise, os dados apontam para a importância de se consolidar espaços de formação continuada que valorizem a participação ativa, o diálogo coletivo e a construção compartilhada de conhecimentos voltados à inclusão cultural.

6.7 Entrevista com discentes observados

Como etapa final da pesquisa, realizamos entrevistas com os discentes e docentes observados em sala de aula. Os roteiros utilizados para condução das entrevistas encontram-se nos Apêndices D e E. Tanto na entrevista com os docentes, como na entrevista com os discentes, subdividimos as perguntas em duas categorias: suas experiências individuais (em casa e com a família) e na instituição, como profissionais ou estudantes. Na entrevista com os discentes, especificamente, realizamos uma contação de história com o livro multiformato “Como eu vou” na versão impressa, para ambientar as crianças e tornar o momento mais acolhedor e familiar.

Figura 22 — Livro utilizado na contação de história



Fonte: Arquivos da autora (2024).

O material foi organizado pelos docentes Eduardo Cardoso, Cláudia Rodrigues de Freitas e Sheila Werner (2023) através do projeto “Multi”, que desenvolve livros de literatura acessíveis em multiformatos para todos. Este livro foi elaborado em formato de áudio com audiodescrição, em vídeo com Tradução e Interpretação em LIBRAS e narração, em formato digital com símbolos pictográficos e, na versão impressa, com braille, fonte ampliada, pictogramas e elementos táteis. As entrevistas com as crianças aconteceram no Laboratório de Inclusão e Acessibilidade da instituição.

6.7.1 Entrevista com C2, a criança do turno vespertino

A primeira entrevista foi feita com C2, a criança com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual da turma vespertina, no dia 10 de outubro de 2024. A atividade iniciou por volta das 7h50 e foi até às 9h15. Começamos perguntando se ele lembrava da pesquisadora e mencionamos que havíamos passado alguns dias em sua sala de aula, e ele respondeu positivamente. Em seguida, apresentamos o tema da pesquisa de maneira simplificada e perguntamos se ele gostaria de participar. A criança aceitou e prontamente assinou o termo de assentimento, embora tenha deixado poucos resquícios de tinta no papel.

Após a introdução, fizemos uma contação de história utilizando um livro multiformato, que incluía símbolos pictográficos, elementos táteis e os sons representando os meios de transporte. Ele acompanhou a história com atenção, observando as ilustrações, seguindo a leitura das páginas à medida que ia apontando para o texto, tocando as representações dos meios de transporte feitas com madeira presentes nas páginas do livro, ouvindo e identificando os sons sempre que perguntávamos. Após a contação, iniciamos as perguntas da entrevista semiestruturada.

Primeiro, perguntamos se ele também ouvia histórias em casa, ao que ele respondeu afirmativamente. Quando perguntamos quem contava as histórias, ele apontou para a mãe, que estava presente, e disse que era ela quem lhe contava. Perguntamos, então, se ele gostava de histórias de aventura, mistério ou engraçadas, e ele respondeu que preferia histórias engraçadas.

Ao ser questionado se gostaria de ser um personagem de alguma história, ele teve dificuldade em entender e responder. Mencionamos que ele gostava de usar capa e máscara na sala de aula e perguntamos se ele gostaria de ser o personagem que interpretava ao se vestir dessa forma. Ele respondeu que sim. A professora do Atendimento Educacional Especializado

(AEE), que também estava presente nesse momento, perguntou que personagem ele imaginava ser — um mágico, super-herói ou toureiro — e ele respondeu que era um toureiro.

Na segunda parte da entrevista, perguntamos se ele gostava das histórias que ouvia na escola, e ele afirmou que sim. Perguntamos onde ele ouvia essas histórias, e ele mencionou a professora do Atendimento Educacional Especializado, no Laboratório de Inclusão e Acessibilidade, que realiza mediações individualizadas com ele. Nesse momento, a professora relembrou outros locais onde ele também ouvia histórias, como a biblioteca e a sala de aula, e ele confirmou.

Quando perguntamos se ele preferia ouvir e ler histórias sozinho ou com a ajuda de outras pessoas, ele disse que gostava de ouvir histórias contadas por outros. Ao ser questionado se precisava de ajuda para entender as histórias, ele mencionou o nome de um colega de sala. Por fim, perguntamos se ele gostaria que as histórias fossem contadas com outros recursos, como fantoches, dedoches, palitoques, marionetes e fantasias, para torná-las mais divertidas na escola, e ele respondeu que sim, demonstrando interesse por esses elementos adicionais.

Buscamos utilizar um livro em multiformato com recursos de acessibilidade para contar a história com o intuito de envolver de forma sensorial a criança na história e enriquecer a experiência, permitindo-lhe interagir de maneira mais profunda com o conteúdo narrado. Em linhas gerais, as respostas de C2 indicaram uma percepção de interesse pela contação de histórias. Já a sua preferência por histórias engraçadas e a ideia de interpretar o toureiro mostram suas percepções sobre o tipo de conteúdo que mais o atrai. Isso se alinha com suas próprias preferências de narrativas e aponta para uma percepção de literatura como espaço de deleite, imaginação e pertencimento simbólico. Cosson (2015) define o letramento literário como a apropriação da literatura, uma experiência estética que proporciona fruição, imaginação e construção de significados, e C2 vê a literatura como espaço de deleite, imaginação e pertencimento simbólico, que é precisamente o objetivo do letramento literário segundo Cosson (2015).

Ainda no que se refere à categoria percepções e práticas com a literatura, o fato de ele associar a contação de histórias com a presença de sua mãe, em casa, e com a professora do AEE na escola, demonstra que ele tem familiaridade com a escuta de histórias nesses espaços. Para ele, a contação de histórias tem um valor emocional e relacional, o que destaca o sentido atribuído a esta experiência pelo sujeito.

Esse sentido de conexão familiar e escolar é fundamental para a construção de uma experiência de leitura e de contação de histórias acolhedora. Garcez (2008) corrobora essa premissa, uma vez que destaca que muitos indivíduos que não se consideram leitores na vida adulta não ouviam narrativas contadas pelos pais quando eram crianças. A autora reforça o papel central da família no incentivo à leitura, e no caso observado, a presença da mãe contando histórias para C2 possivelmente contribuiu para o interesse dele por narrativas, conforme o respaldo da literatura.

Durante a entrevista, C2 mobilizou saberes e conhecimentos sensoriais e comunicacionais ao interagir com o livro multiformato, ao demonstrar apropriação da rotina escolar e ao relatar que um colega o ajuda a compreender as histórias. Sua atenção durante a contação da história, assim como sua interação com os recursos sensoriais, revela uma percepção positiva e interessada diante da atividade. Ao preferir escutar histórias contadas por outras pessoas e apontar o auxílio de outras pessoas, C2 demonstra ter uma percepção coletiva e colaborativa da leitura, que dialoga com o que foi observado em sala de aula.

O engajamento sensorial de C2 com o livro multiformato, por meio do toque, da escuta dos áudios e observação das imagens, vai de encontro ao que Freitas *et al.* (2020) apontam sobre o livro ilustrado tátil, de que materiais táteis e multissensoriais promovem diálogo e interação, essencial para envolver alunos com deficiência visual/intelectual na narrativa.

6.7.2 Entrevista com C1, a criança do turno matutino

Ainda no dia 10 de outubro de 2024, realizamos uma entrevista com C1, a criança com Transtorno do Espectro Autista e Baixa Visão da turma do turno matutino. A entrevista iniciou por volta das 9h45 e se estendeu até às 10h30. Comecei perguntando se ele se lembrava da pesquisadora e mencionamos que havíamos estado em sua sala de aula anteriormente. Inicialmente, ele disse que não se lembrava, mas, ao final da conversa, afirmou que sim. Apresentamos a pesquisa de forma simplificada e perguntamos se ele gostaria de participar. Ele aceitou e prontamente assinou o termo de assentimento, embora a tinta não tenha ficado no papel.

Após essa introdução, realizamos a contação de história utilizando o livro multiformato, com símbolos pictográficos, elementos táteis e sons representando os diferentes meios de transporte, assim como na primeira entrevista. Durante a contação, C1 prestou

atenção ao que falávamos e aos sons reproduzidos, mas, em alguns momentos, recusou-se a tocar os elementos táteis do livro. Quando perguntado sobre o que os sons ou elementos representavam, ele não respondeu diretamente e apenas mencionou características como “grande” ou “pequeno”.

Depois da contação de histórias, iniciei a entrevista semiestruturada. Perguntamos, inicialmente, se ele ouvia histórias em casa, e ele respondeu afirmativamente. Quando perguntamos quem lhe contava histórias, ele não nos respondeu diretamente, mas, ao ser indagado pela bolsista (que o acompanha em sala de aula e estava presente) se seus pais contavam histórias para ele, ele confirmou assentindo. Em seguida, perguntamos se ele preferia histórias de aventura, mistério ou engraçadas, mas ele não respondeu à pesquisadora ou à bolsista. Ao questioná-lo se gostaria de ser algum personagem de uma história, ele teve dificuldade em entender e responder a essa pergunta.

Na segunda parte da entrevista, perguntamos se ele também ouvia histórias na escola, e ele disse que sim. Questionei sobre onde ouvia essas histórias, no entanto, ele não respondeu diretamente à pesquisadora novamente, mas ao ser lembrado pela bolsista de locais como a biblioteca e a sala de aula, ele confirmou e chegou a mencionar “biblioteca”. Perguntamos se ele preferia ouvir e ler histórias sozinho ou com a ajuda de outras pessoas, e ele respondeu “sozinho”.

Quando questionei se gostava de receber ajuda na leitura e contação de histórias na escola, ele afirmou que sim e indicou a bolsista que o acompanha em sala de aula. Para encerrar, perguntamos se ele achava que ouvir histórias com outros recursos, como fantoches, dedoches, palitoches, marionetes ou fantasias, poderia tornar a experiência mais divertida na escola, mas ele não respondeu a essa pergunta.

Durante a contação, C1 demonstrou certo interesse pelos sons. No entanto, não respondeu diretamente às perguntas sobre os elementos táteis e demonstrou certa resistência para interagir com eles. Isso pode indicar uma percepção mais auditiva, uma dificuldade de conectar as diferentes dimensões sensoriais ou mesmo certa rigidez sensorial, que é característica nas pessoas com TEA. Isso pode explicar como ele processa as experiências sensoriais. Esta falta de interação com os elementos táteis do livro multiformato pode ainda refletir uma dificuldade em conectar estímulos sensoriais com suas representações.

Quando questionamos se ele gostava de histórias e se as ouvia em casa ou na escola, C1 respondeu afirmativamente. Isso pode sugerir que a interação social (com os pais ou com a bolsista) é importante para ele durante a contação de histórias. Isso atribui um sentido mais

relacional à experiência de ouvir histórias. No entanto, o fato de ele preferir ouvir histórias sozinho também pode indicar uma tendência a preferir experiências mais individuais e menos interativas, especialmente com pessoas com as quais ele tem pouca conexão emocional, como aconteceu durante a contação da entrevista.

C1 teve dificuldade em responder diretamente a várias perguntas, especialmente as que envolviam preferências pessoais. As respostas não verbais ou direcionadas à bolsista por parte de C1 em relação à maioria das perguntas, a necessidade de ajuda da bolsista para lembrar certos contextos (como o local onde ele ouvia histórias) e a dificuldade em expressar preferências de maneira clara sugerem limitações na sua expressão verbal ou ainda uma falta de proximidade/afetividade com a pesquisadora, já que quando a bolsista fez as mesmas perguntas, ele respondeu, mesmo que de forma sucinta.

A menção de locais como a biblioteca e a sala de aula como espaços onde C1 ouve histórias reforça a ideia de que, no contexto escolar, a contação de histórias é uma prática estabelecida e que faz parte da rotina de aprendizagem. A resposta de C1 mais clara sobre a biblioteca sugere que ele associa o ambiente escolar com experiências mais positivas ou com maior familiaridade, o que é relevante para o planejamento de futuras atividades, principalmente quando correlacionamos isso com os fatos observados na prática expostos no tópico sobre a observação das atividades. Em síntese, a entrevista com C1 evidenciou que, embora as estratégias de inclusão sensorial sejam valiosas, especialmente durante a contação de histórias, há uma necessidade de mais apoio individualizado para que crianças como C1 possam interagir de maneira mais plena com esses recursos pedagógicos.

6.8 Entrevista com docentes observados

A entrevista com os docentes que participaram da pesquisa aconteceu de forma remota, na plataforma do *Google Meet*, para facilitar a participação dos docentes e a gravação das entrevistas. Assim como na entrevista com os discentes, começamos comentando do que se tratava a pesquisa, o que foi feito em cada etapa e o que representava esta etapa em específico. Em seguida, explicamos que a entrevista seria organizada em duas partes: uma primeira sobre a relação dos docentes com a literatura ao longo da vida e outra sobre sua prática profissional com literatura na instituição em que atuam.

6.8.1 Entrevista com Rhara Lua, a docente do turno matutino

A primeira entrevista foi feita com a professora do turno matutino, que vem sendo nomeada aqui como “Rhara Lua” e que atua na sala de aula onde estuda C1, a criança com baixa visão e TEA. A primeira pergunta foi sobre a relação de Rhara Lua com a literatura na vida pessoal. Para responder a essa pergunta, sugerimos que ela trouxesse experiências que teve ao longo da vida, enquanto criança leitora, aprendiz, adolescente, profissional em formação, profissional atuante e hoje em dia. Dessa forma, ela poderia falar de modo espontâneo e aberto sobre como sua relação com a literatura foi se constituindo ao longo do tempo. A seguir, trazemos alguns trechos relevantes da sua resposta a esta pergunta e destacamos alguns elementos importantes para a nossa análise:

“[...] Como eu morava com a avó, minhas férias eram lendo. Eu não tinha acervo literário, eu sempre fui aquela pessoa de biblioteca, sempre fui à biblioteca do interior da cidade pegar livros para ler e ler o livro várias vezes. Eu não lia só uma vez, porque eu terminava logo de ler, então não tinha outro livro, eu lia ele de novo. Eu sempre gostei muito de ler e fui me descobrindo enquanto leitora nessas leituras de biblioteca, e ouvindo histórias também. Como fui criada pela minha avó, ouvia muitas histórias, não histórias literárias, mas histórias culturais, histórias do cotidiano. E essas histórias se transformavam muitas vezes em cartas, porque ela pedia muito que eu escrevesse cartas. Minha avó sempre me pedia para escrever cartas, e eu fui alfabetizada assim, escrevendo cartas, lendo [...]. Quando comecei a ensinar, eu já fui para a linha de alfabetização, então sempre lendo e aí vêm as contações de história, a parte das rodas de leitura. [...] Eu via o quanto era bacana as crianças viverem nesse mundo da imaginação, das histórias. E eu viajava também [...]. Mas nunca fui uma contadora de histórias, como eu vejo tantas meninas que contam histórias maravilhosamente. Já fiz várias formações, inclusive formações que acabam tendo essa parte de contação de história, de literatura. Tem um grupo lá no NEI que tem pesquisa na área de literatura [...]. Eu vejo a bagagem delas e vejo que é muito bacana, mas nunca paguei disciplina nessa área, sabe? Faz parte da rotina da gente a contação de histórias e a literatura, as histórias que as crianças gostam, muitas vezes elas escolhem essas histórias ou a gente escolhe as histórias de acordo com o grupo, as necessidades do grupo. A história, eu acho que ela é fundamental para a rotina, para a prática pedagógica, ela ajuda muito, como também ela ajuda a criança nesse movimento de compreender essa cultura literária. Eu acho bacana quando uma criança lá da Educação Infantil, devido a esse trabalho que a gente já faz, consegue dizer o título, que a história tem um ilustrador, que é uma história bacana porque ela tem uma ficha catalográfica, ela já compreendeu tudo isso, que a história tem essas características, fora essa parte de ilustração, que a gente também trabalha muito. Então, acho que é algo que vem desde a minha infância, mas a gente vai adquirindo, vai se construindo, essas histórias vão se permeando na nossa vida, desde a nossa infância” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Rhara Lua mobiliza saberes e conhecimentos oriundos da experiência pessoal, profissional e de formações. Com relação aos sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos, sua trajetória leitora se inicia na infância, junto à avó, e é marcada por experiências com histórias orais e escrita de cartas, que constituem sua alfabetização inicial. A literatura e a contação de histórias ocupam um lugar central na vida pessoal e profissional da docente. Desde a infância, ela associa o ato de ler à construção de identidade, afeto e pertencimento cultural. Em sala de aula, atribui à literatura sentidos ligados ao encantamento, à imaginação e ao desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças. Ela Percebe o momento literário como uma oportunidade de fruição estética, de escuta ativa e de construção de significados compartilhados.

Bomeny (2009) afirma que aprendemos a cultivar nossos primeiros gostos, inclusive em relação à leitura, no ambiente familiar, e a escola dá continuidade a esse processo, ou seja, a autora indica que o gosto pela leitura começa nas vivências familiares e, no caso de Rhara Lua, ela atribuiu à avó e às idas à biblioteca seu despertar como leitora, o que exemplifica a ideia da autora.

Ainda sobre a experiência de Rhara Lua com literatura, perguntamos se ela prefere ler livros impressos ou se tem o hábito de ler livros digitais e como o formato dos livros, físicos ou digitais, impacta na sua experiência enquanto leitora. Rhara Lua respondeu o seguinte:

“Eu prefiro ainda o livro impresso, o livro físico, porque **eu gosto de colocar o dedinho, de ir passando o dedo, de folhear, de ir e voltar**. Eu sei que o digital pode fazer isso também, a gente pode estar baixando e buscando, mas eu prefiro estar pegando ainda nesse objeto. E **eu acho que isso impacta muito na sala de aula, na valorização da cultura escrita, trazer esse livro físico. Claro, não é que o digital seja excluído, eu acho bacana esse texto deleite, a gente olhar o texto digital, fazer leitura digital**. Mas eu, enquanto leitora, me concentro mais com o livro físico [...]” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Sua percepção sobre o livro impresso revela um vínculo sensorial e simbólico com o objeto livro, valorizando sua presença física como parte da construção da cultura escrita. Ela reconhece o potencial do formato digital, mas destaca sua preferência pessoal e maior concentração com o suporte físico, o que influencia diretamente sua prática e percepção enquanto docente.

Após essas perguntas direcionadas às experiências pessoais da docente, passamos para as questões do segundo momento, que foram voltadas para a relação dos docentes com o

letramento literário e a acessibilidade cultural em seu ambiente de trabalho. Pedimos, inicialmente, que a docente falasse um pouco sobre as estratégias que ela utiliza para as atividades de leitura e contação de história em sala de aula, desde a utilização de livros físicos e digitais até a utilização de acessórios ou recursos que ela tenha recorrido durante a sua experiência profissional. Rhara Lua (2024) respondeu o seguinte:

“[...] a gente usa vários artefatos, como dedochê, fantoche, imagens, fazendo contação por imagem, e o próprio livro. Acho que **vai variando de acordo com o nível da turma, com as necessidades daquele grupo**. Quando a gente está usando o livro físico, **fazemos essa pré-leitura, deixando que a criança faça essa pré-leitura antes, fazendo questões, levantando questionamentos do que se trata aquele livro, faz toda uma leitura de capa, o que eles acham e vai tentando seduzir a criança para que ela se envolva naquela história. Aí vem o durante a história, que são as estratégias que a gente usa que vão envolvendo a criança também durante aquela contação, sempre fazendo com que a criança tenha vontade de ouvir, sinta prazer de estar ali**. A gente sabe que muitas vezes é difícil, o grupo está conversando, mas eu acho que **vai muito desse contador, eu acho muito bonito quando o contador envolve o grupo, ele encanta aquele grupo, traz o grupo todo para a história**, porque a gente tem crianças e crianças, tem aquela que qualquer história ela se debruça, mas tem aquela que tem um jeitinho para ela se envolver com a história. **Tem a leitura que é um momento de deleite mesmo e a leitura literária, que a gente está trabalhando a literatura**. Por exemplo, hoje eu fiz um planejamento intencional e quero trabalhar aquela história como literatura. Aí eu vou fazer o depois, que é às vezes **trazer a criança como se ela fosse o autor dessa história, o que ela mudaria, os personagens, se ela gostou das ilustrações, que ilustrações ela acrescentaria naquela história, que final ela acrescentaria e trazer a criança para essa história, isso quando eu vou trabalhar essa parte da literatura**, mas quando a história é para deleite, terminou a história, a gente para, se deliciou apenas naquele momento de ouvir essa história [...]. De acordo com o nível do grupo, tem crianças que adoram histórias de terror, histórias de susto, histórias literárias que trazem essas partes de suspense, e tem um grupo que ainda é muito do simbólico, do faz de conta, da imaginação e são outros tipos de história, **a gente vai contando de acordo com o nível da criança, é todo um planejamento** quando se separa as histórias. As histórias para a semana, por exemplo, a gente vai pensando quais são as histórias, **às vezes a gente pensa na história de acordo com o que a gente trabalhou naquele dia ou deixa livre mesmo, para que eles vão lá e a escolham, às vezes sugerimos três e perguntamos qual eles querem dessas três, vai muito do que a gente planejou**. A questão da acessibilidade, eu acho que ainda está muito no **tateamento da gente, acabamos ainda pecando, tem muitos livros ainda que não são acessíveis a todos. Tem o [C1], que precisa desse livro com imagens maiores, com letras bastão**. Ele vai lá para o Cantinho da Leitura, porque a gente deixa todos os livros, independente de serem acessíveis para todos, mas ele **às vezes acaba pegando livros que não era para ele**, mas ele gosta daquele livro, aí a gente pensa “e agora, ele pegou esse livro?”, aí dizemos “[C1], e esse aqui, pegue esse, vamos trocar?”, mas ele só quer aquele com a letrinha pequena, às vezes o livro está com muita informação, mas aí ele pega aquele [...]. No início do ano, ele não conhecia gibis, não

conhecia a Turma da Mônica. **A gente começou a falar sobre a Turma da Mônica, apresentar para ele, trouxemos os bonecos da Turma da Mônica e ele conheceu cada um.** Conversando com a mãe dele, ela disse que eu nunca tinha ligado para apresentar a Turma da Mônica para ele [...]. Tem um dia em que a gente bota só gibis, aí ele agora vai sozinho lá para a cestinha e fica procurando, acha o gibi e fica olhando, ele já está se apropriando, antes de a gente apresentar, ele não tinha interesse” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Com relação às percepções e práticas com a literatura, a professora Rhara Lua demonstra uma prática pedagógica marcada pela intencionalidade e pelo envolvimento afetivo com a literatura. Ela utiliza estratégias como a pré-leitura, levantamento de hipóteses pelas crianças, contação com apoio de recursos visuais, além de organizar momentos de escolha livre de livros. Tais práticas visam à participação ativa dos alunos e ao desenvolvimento de uma relação prazerosa com a leitura. Cosson (2016) defende que a formação do leitor requer planejamento didático e mediação. Ele enfatiza que a constância e o planejamento na mediação literária são essenciais para formar leitores habituais. Dessa forma, a leitura não se restrinja a momentos ocasionais e a professora integre regularmente a contação de histórias em sua rotina de aula.

A prática da docente de realizar uma “pré-leitura” conecta a história ao repertório e à realidade da criança (sua leitura de mundo) e é fundamental para dar sentido à leitura do texto, aumentando o seu envolvimento. Isso dialoga com Freire (1989), que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, estabelecendo relações entre o indivíduo e seu contexto, e assim a leitura da palavra (texto) torna-se significativa quando se baseia na leitura de mundo do leitor.

Em seguida, perguntamos se a docente já utilizou ou ainda utiliza algum recurso de acessibilidade que seja específico ou um formato de livro direcionado aos seus alunos com deficiência, como, por exemplo, um texto com fonte ampliada. Mencionamos que a apresentação dos personagens da Turma da Mônica, por exemplo, seria um recurso que ela poderia mencionar, já que ela trouxe os elementos tangíveis que estavam presentes na história para a criança e depois ela teve acesso à história. Quanto a isso, Rhara Lua respondeu o seguinte:

“Quando a gente vai contar uma história que a gente não tem [esses recursos], a gente mostra a imagem no computador para ele (C1), mostra a imagem do personagem e traz impressa também para mostrar para ele [...]. Se a gente está contando uma história ou até independente da história, alguma coisa que a gente faça relação com o que tem na sala, a gente procura e mostra para ele. Quando a gente trabalhou os planetas, o

Sistema Solar, a gente falou sobre o globo terrestre, aí a gente trouxe um globo e mostrou para ele, ele pegou nesse globo. Então, **a gente procura trazer o concreto para ele, independente da história**” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

No que diz respeito aos saberes e conhecimentos mobilizados, a docente mobiliza conhecimentos sobre mediação de leitura, planejamento de atividades literárias e adaptação de conteúdos para crianças com necessidades específicas. Ainda que não tenha cursado disciplinas formais na área de literatura infantil e não tenha mencionado nenhuma formação no campo da acessibilidade cultural, a professora revela sensibilidade e repertório para selecionar e trabalhar com diferentes tipos de textos. Ela reconhece a importância da formação continuada e da troca de experiências. Quanto a isso, Santos (2024, p. 7) afirma que “a falta de recursos didáticos adequados e a escassez de formação continuada para os professores são fatores que dificultam o avanço na prática da leitura literária na escola”.

Posteriormente, perguntamos se ela, enquanto educadora, encontra algum desafio para promover o letramento literário inclusivo, e, caso encontre, quais que ela poderia elencar naquele momento. Rhara Lua (2024) respondeu o seguinte:

“Acho que sim, encontro. Tanto que, **com você, a gente começou a ter outro olhar. Quando você mostrou quais são os livros que tem [para C1], a gente pensou: “poxa, então a gente tem poucos livros, a gente precisa ter mais esse olhar para ter mais esses livros”**. Foi tanto que na sexta-feira a gente vai à biblioteca com a turma, aí sempre que eu vou a gente já pega esses livros direcionados para ele. Aí já teve o cuidado de dizer às contadoras de história da biblioteca: “Não esqueçam que tem [C1]”. Às vezes a gente escolhe o livro, às vezes ele nem senta na roda, [...] mas sempre pensando que tem [C1] na sala. Então, **a gente já está com esse olhar, tendo esse cuidado dessa contação de história e de pegar também os personagens, fazer alto relevo, de colocar mais imagens que ele possa pegar, que ele possa visualizar [...]. Acaba que o desafio era, eu acho, encontrar [tempo] ou parar para isso, para planejar e ver**. A gente planeja tantas outras coisas para [C1], como o tema de pesquisa, tudo o que a gente pensa para a turma, pensa para o C1 [...]. A gente pensa em tudo que a gente precisa adaptar, mas **a gente nunca tinha pensado na história adaptada [...].** No NEI, a gente tem aqueles livros da Ciranda, que são os livros de literatura deles, cada um tem dois livros e junta todos os livros e eles levam na sexta e trazem na segunda. **O [C1] tem também os livros deles, a mãe comprou livros adaptados para [C1], mas o [C1] precisa levar os [livros] dos amigos também**. Eu acho que, no primeiro momento, a gente poderia ter pensado: “compre um que seja para o grupo e um que sirva para a [C1]”. Claro que a gente botou nas orientações, livros de categoria tal, a idade deles, colocamos livros com caixa alta, porque toda a turma está em alfabetização, livros com imagens ricas, mas **eu acho que a gente poderia ter procurado mais essa questão de quais livros são bons para a [C1]. Na hora da Ciranda, a gente fica captando quais são os livros que [C1] pode levar**. Muitas vezes, a gente pega lá do cantinho, porque às vezes as crianças

já têm pegado o livro e a gente não vai dizer: “não, deixei esse para a [C1]” [...]. A gente, além desse livro, trabalha com o que a gente chama de livro comum. **O livro comum, a gente escolhe um livro de literatura para ser trabalhado durante o ano.** A gente está trabalhando com um livro de fábulas, que é o Fábula de Esopo, reescrita por Ruth Rocha. Todos trazem esse livro igual, e a gente trabalha esse livro quando a gente está trabalhando o gênero fábula. A mãe de [C1] comprou o de [C1] também, igual ao da turma. **Na hora de dar o livro para o [C1], a gente vê que não é muito interessante para ele [...], já é um livro com letra script, com pouca imagem. A gente já teve com a [professora do AEE] a ideia de pegar esse livro e colocar textura nos personagens, dar ênfase aos personagens, porque cada vez que a gente for trabalhar uma fábula [...] a gente traz a de [C1] com acessibilidade, com essas coisas”** (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Um dos principais desafios no campo prático relacionado à acessibilidade cultural, evidenciados por Rhara Lua, diz respeito à acessibilidade dos materiais literários para crianças com deficiência. Ela menciona a escassez de livros adaptados na escola, a dificuldade de tempo para planejamento individualizado e a necessidade de ampliar o olhar para essa questão. Relata que, após o contato com a pesquisadora, passou a atentar-se mais à escolha de livros adequados ao aluno com baixa visão e TEA (C1), adaptando a contação de histórias e utilizando recursos táteis e visuais. A docente reconhece que, embora haja iniciativas como o uso de imagens ampliadas e audição de histórias, ainda há um caminho a percorrer na promoção de um letramento literário inclusivo.

Em seguida, perguntamos como a docente acredita que o letramento literário e o trabalho com a literatura em sala de aula de forma inclusiva poderiam ser integrados de maneira eficaz no currículo da escola e nas práticas de sala de aula. Pedimos para que ela pensasse em alguma estratégia que pudesse ser feita para que isso fosse integrado no currículo. Quanto a isso, Rhara Lua respondeu o seguinte:

“Eu acho que seria **procurar ver o que tem disponível primeiro. Ver o que tem disponível no mercado, procurar quem está estudando sobre isso, procurar pesquisas, fazer um acervo, procurar o que já tem sobre isso, quem já estudou sobre isso, quais são as sugestões.** Acho que era primeiro estudar, para depois ver como eu poderia possibilitar isso na sala de aula, para que esse letramento literário se tornasse mais acessível. Tornar essa leitura e esse fazer literário mais acessível, considerando e buscando essas formas diferentes de fazer” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Posteriormente, perguntamos se ela já utilizou ou utiliza alguma tecnologia assistiva nas atividades de leitura e contação de história. Rhara Lua disse o seguinte:

“Sim, sim. A gente conta, às vezes, história por projeção e por áudio, a gente também usa contação de história em áudio para eles ouvirem, para que eles imaginem que história é aquela, para eles imaginarem a cena, como se eles estivessem vendo a cena, a gente também coloca para eles assistirem pelas telas. Acho que são essas duas formas que a gente já usou. [...] Quando a gente traz histórias na projeção, eles gostam, como vídeos pequenos, curta-metragens, eles amam curta-metragens [...], quando é contação de história também, passando o livro. **Eu aprendi em uma formação a colocar as fotos do livro e fazer um PowerPoint**, aí ele fica passando como se fosse uma página e isso é legal, vai passando na tela como uma página [...]. Às vezes, as meninas também contavam na biblioteca com fantoches e dedoches, usando esses materiais” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Em seguida, perguntamos de que forma ela acha que essas tecnologias, sejam elas assistivas ou não, podem ser utilizadas nesse processo de trabalho com a literatura de forma acessível. Rhara Lua respondeu o seguinte:

“Eu acredito que as tecnologias assistivas contribuem muito para o desempenho das crianças, para envolvê-las, então **só têm a acrescentar**. Acho que é muito rico, elas **trazem muita contribuição para esse momento com a literatura**” (Rhara Lua, 2024, grifos nossos).

Quanto às percepções e práticas com a literatura, a análise da entrevista com a professora Rhara Lua evidencia uma prática pedagógica comprometida com a formação literária das crianças, permeada por sensibilidade, criatividade e desejo de inclusão. Ainda que enfrente limitações estruturais e de formação inicial, a docente mobiliza saberes diversos para adaptar e reinventar suas práticas, buscando garantir que todos os alunos participem da experiência literária. Como destacam Freitas *et al.* (2020), é essencial incorporar estratégias e recursos de Tecnologias Assistivas (TA) para que a conexão entre os livros e seus leitores aconteça de maneira efetiva.

De modo geral, as experiências relatadas apontam para a importância de políticas institucionais que garantam acervos acessíveis, formação continuada e tempo de planejamento coletivo, para que o letramento literário inclusivo se consolide como uma realidade cotidiana.

6.8.2 Entrevista com Emílio, o docente do turno vespertino

A segunda entrevista foi feita com o professor do turno vespertino, que vem sendo nomeado aqui como “Emílio” e que atua na sala de aula onde estuda C2, a criança com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. Quanto à entrevista com Emílio, procedemos da

mesma forma que a primeira, apresentamos a pesquisa, destacando as outras etapas que foram desenvolvidas e indicamos que a entrevista semiestruturada com os docentes era a última etapa. Também indicamos que a entrevista foi organizada em dois momentos: primeiro, a relação dele com a literatura; depois, como o letramento literário e a acessibilidade estão presentes no seu trabalho.

A primeira pergunta foi sobre a relação do professor com a literatura na vida pessoal, fora da sala de aula, desde a educação básica até a graduação e como é hoje, ou seja, a relação dele com a literatura ao longo da vida. O entrevistado respondeu o seguinte:

“O meu tipo de leitura preferido são histórias em quadrinhos, super-heróis, cartoons, charges, mangás, que são os quadrinhos japoneses. Eu gosto bastante! Hoje não consumo tanto, mas na adolescência, até uns 25–26 anos, gastava muito dinheiro comprando. Com trinta e poucos anos, eu meio que parei, porque eu acabei montando uma loja de revista em quadrinhos, como se fosse uma loja, mas quando virou obrigação, perdi a vontade. No primeiro mês, a gente tinha muitos quadrinhos, comecei a ler, mas depois foi parando até eu fechar. Ficou um ano e meio aberta. Hoje leio esporadicamente algumas coisas que eu gosto, eu já vou e leio mais na internet, que eu também aprendi a ler. A parte de literatura, mesmo de histórias, de contos, tenho pouca leitura, não é uma leitura que me chama atenção, que me agrada, que eu vou pegar para uma leitura, mas já li alguns. Eu gosto muito de Clarice Lispector, já li quase tudo dela. O nome da minha filha é Clarice, foi uma homenagem que a minha esposa fez, ela também adora. Li “Grande Sertão: Veredas”, do Guimarães Rosa, uma vez só. Também li outro dele, que era um livro de poesias, não sou fã de poesia, não acho uma literatura que me agrada, mas como eu gostei muito de “Grandes Sertão: Veredas”, eu fui pegar esse livro de poesia dele e eu descobri que realmente, eu não tenho aquela sensibilidade para entender as coisas. Agora, literatura acadêmica já é uma coisa assim que, se deixar, eu vou e eu vou, e quando eu vejo, eu estou lendo coisas da biologia, eu estou lendo coisas de física, às vezes eu posso não entender nada, mas o que é diferente na área da ciência, eu gosto muito [...]. Eu comprei um Kindle ano passado para ver se me ajudava a ler outras coisas, para ver se eu saía disso, me ajudou no primeiro mês, mas depois me ajudou mais [...]. O último livro que eu estava lendo era um livro sobre TDAH [...]. Eu comecei a ler esse livro porque achei interessante o nome [...]. Uma coisa que eu estou lendo bastante agora, [...] é literatura infantil, por conta da minha filha e por conta da escola, então eu vou na biblioteca do NEI, eu já saio pegando seis livros de uma vez, levo para casa, leio, conto para ela, depois eu volto, pego mais seis. Eu tô gostando, não do fato do trabalho em si e nem de estar contando pra minha filha, eu acho que isso é uma consequência de eu estar gostando da literatura. Eu tenho lido os livros e aí aquilo tem me dado até uma empolgação. Hoje eu consigo, por exemplo, pegar um livro que eu nunca li de literatura infantil e contar esse livro para a turma e já ler com naturalidade, eu já consegui perceber um padrão dos livros de literatura infantil. Ainda não cheguei na literatura adolescente, tipo aquelas coisas de Harry Potter ou outros que são baseados em séries [...]. Eu li a primeira vez Clarice, A Hora da Estrela, quando eu fiz o vestibular, ainda

naquela época que tinha que ler a obra e eu lembro que eu gostei. Eu achei muito estranho, porque eu falei assim: “poxa, eu vou ler um livro de literatura para o vestibular?”. Mas como eu vi que era um livro bem fininho, eu li, e eu falei: “caramba, mas o livro é bom!” [...]. Muito tempo depois, quando eu casei, a minha esposa tinha uma coleção, vários livros dela, e foi quando eu reli *A Hora da Estrela*, dois dias sentado à noite antes de dormir, aí eu fui pegando os outros livros dela [...]” (Emílio, 2024, grifos nossos).

Quanto às percepções e práticas com a literatura, a percepção de Emílio sobre a literatura está fortemente ligada ao entretenimento, ao gosto pessoal e à ciência. Apesar de se autodeclarar mais distante do que ele considera literatura “tradicional”, se mostra aberto a novas experiências, como a leitura de literatura infantil com sua filha e os alunos, que acaba por gerar um novo engajamento afetivo. Quando perguntamos se ele prefere livros físicos ou digitais, Emílio explicou:

“Eu, de fato, não gosto muito de livros físicos. Eu acho que o livro físico ajuda, por exemplo, quando eu quero escrever. Eu acho ele melhor para leitura acadêmica, que a gente faz as anotações e tudo mais, eu acho muito melhor do que no Kindle ou ler em PDF no computador. Mas para literatura em geral, quando eu quero ler mesmo, eu prefiro no Kindle ou no computador. Então, por exemplo, algum tema que eu vou dar uma aula, [...] não vou pegar livro físico, eu vou na internet e pego, se tiver o livro em PDF eu leio no computador ou leio no Kindle. Mas literatura infantil eu já não gosto. E algumas revistas em quadrinhos da Marvel, da DC, que têm os super-heróis, aí eu prefiro o físico também, porque no computador é ruim para ler. Agora, mangá, eu só leio no computador, porque como o mangá é preto e branco, e geralmente os mangás as folhas são aquelas folhas de jornal, eu não gosto muito, aí eu vou no computador que eu já consigo ler” (Emílio, 2024, grifos nossos).

No que diz respeito aos sentidos atribuídos à experiência, a vivência de Emílio com a literatura se constrói de maneira híbrida: ao mesmo tempo em que a literatura acadêmica o atrai por interesse intelectual, a literatura infantil vem ganhando um espaço afetivo e formativo por meio da experiência com a filha e com os alunos. Ao perceber um “padrão” nos livros infantis e conseguir contar histórias com mais naturalidade, ele demonstra um processo de apropriação pedagógica dessa linguagem. Sobre suas estratégias de leitura e contação de histórias em sala de aula, Emílio compartilhou o seguinte:

“Então, vou falar da experiência do ano passado na turma do infantil, lá era a gente contando história para as crianças, contando e interagindo, falando com elas, aí parava no meio da história para mostrar a figura, para descrever a figura, mesmo que elas estivessem vendo, a gente apontava. Já com o quarto ano, [...] a gente lia algumas histórias, mas no geral deixava eles contarem, era uma coisa bem para desenvolver

mesmo a autonomia. Inclusive, lá no quarto ano, esse ano, a gente leu “O Extraordinário”, em uns dois meses a gente leu esse livro, praticamente toda semana a gente lia um capítulo. A gente começou a ler “O Mágico de Oz”, só que aí eu acabei saindo da turma, então não finalizei “O Mágico de Oz”. Inclusive, “O Extraordinário” a gente passou primeiro o filme na turma, eu não tinha assistido, só sabia da existência, mas é como eu falei, como é meio adolescente, meio jovem, eu não tenho contato, então não vi. **Eu assisti ao filme com as crianças, depois a gente foi ler o livro [...].** O outro foi “O Mágico de Oz”, que eu sabia da história, mas eu acho que eu nunca parei para ler durante a minha vida inteira. [...] Aí eu fui ler e, de fato, **ele é bem interessante, é uma história boa, não é uma história ruim. Mas, de fato, não é uma literatura que me chama atenção [...], mas eu sei reconhecer que o negócio é bom.** Agora, com o primeiro ano, a gente está fazendo leituras diferentes, por exemplo, eu não tinha percebido que eles têm dificuldade de entender a letra bastão minúscula [...]. E aí, já estou começando a trabalhar com as crianças para eles poderem dar uma olhada, para não ficar só na letra bastão maiúscula. **Só que aí eu percebi que tanto o livro de português quanto o de matemática e os livros de literatura voltados para esse público são todos em letra bastão maiúscula, têm um padrão.** Ontem, coincidentemente, eu fiquei com o segundo ano da tarde e acabou que no final tinha uma história e eles pediram para eu contar a história, que eles não queriam ler [...]. **Eu peguei um livro meu aqui, inclusive um livro sobre autismo [...], contei esse livro para eles porque a turma do primeiro ano está trabalhando sobre o corpo humano e lá tem duas crianças autistas, uma nível 2 e uma nível 3 [...].** As crianças começaram a ver o corpo humano e começaram a falar sobre cérebro, aí fizeram a pergunta: “o cérebro do autista é diferente de um cérebro de uma pessoa que não tem autismo?”. Numa dessas perguntas, surgiu isso, e acabou que a gente foi pesquisar sobre autismo, e fizemos um trabalho bem legal sobre autismo, eu achei esses dois livros na internet, comprei, e contei para eles [...]. Uma das minhas estratégias para ler histórias infantis para as crianças é que às vezes eu vejo alguma coisa no livro que eu acho que eu posso contar de uma outra forma, então **eu altero o texto, principalmente quando a gente fala de questões de regionalismo [...].** Um dia eu estava lendo um livro com as crianças do primeiro ano e ele falava “um monte de passarinhos estava na árvore”. Aí eu falei: “poxa, eu não vou ler um monte” [...]. Eu já adoto uma outra estratégia, aí eu boto “uma ruma” [...]. Essa é a estratégia que eu uso, não sei se tem embasamento científico, **foi uma coisa que eu internalizei e fui indo [...]. Na verdade, eu peguei o conceito de Paulo Freire, de você trabalhar a partir da realidade com o outro**” (Emílio, 2024, grifos nossos).

Com relação às percepções e práticas com a literatura e os saberes e conhecimentos mobilizados, as práticas pedagógicas de Emílio revelam um docente que, embora não tenha uma relação profunda com a literatura de modo geral, desenvolve estratégias significativas com base em suas vivências pessoais, preferências e na observação das necessidades das turmas. Ele utiliza diferentes métodos de leitura, desde a contação interativa com crianças pequenas até o trabalho com leitura coletiva e crítica em turmas maiores. Seu relato sobre a adaptação de linguagem (“ruma de passarinhos” no lugar de “um monte”) revela sensibilidade

à cultura local e uma prática espontânea de contextualização freireana. No que diz respeito aos sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos, percebemos que Emílio atribui à literatura o papel de mediação cultural e afetiva, especialmente ao reconhecer a importância da identificação dos alunos com os temas (como o trabalho sobre o autismo) e ao propor adaptações linguísticas com base na realidade da turma.

Quando questionado se utiliza ou utilizou algum recurso específico ou algum formato de livro específico que é direcionado a algum aluno com deficiência, Emílio respondeu:

“Não, teve [C2] que eu peguei um livro para ele, eu peguei um livro para crianças de 3/4 anos, porque quando eu conversei com [professora do AEE], ela falou que [C2] tem uma mentalidade de uma criança de 3 anos, então eu peguei um livro para criança de 3 aninhos, com muitas figuras. Eu nunca tive aluno, por exemplo, que fosse cego ou surdo, nunca tive esse contato, mas eu tenho interesse, por exemplo, em trabalhar. Tem um aluno da escola que tem baixa visão, quase cegueira, que é do segundo ano da manhã, aí eu já fiquei “poxa, como seria um livro em braille?”. **Eu nunca li um livro em braille, nunca vi, nunca peguei.** Eu sei como é que ele é feito, com aquelas máquinas, eu já vi como eles fazem manualmente mesmo. **Acho o máximo, mas nunca peguei fisicamente num livro em braille”** (Emílio, 2024, grifos nossos).

Ainda sobre saberes e conhecimentos mobilizados, Emílio não reconhece a utilização de nenhum recurso específico, embora ele mobilize diferentes saberes construídos ao longo da sua formação, da sua atuação profissional e da sua vida pessoal, como a prática reflexiva, especialmente ao adaptar histórias conforme as especificidades culturais e cognitivas da turma, a aprendizagem espontânea situada no cotidiano escolar, as vivências pessoais com quadrinhos e literatura acadêmica e as experiências familiares, como a leitura para a filha. Emílio reconhece que teve pouco contato com a literatura ao longo da vida, mas demonstra uma postura autodidata e investigativa, especialmente ao buscar livros temáticos, como sobre autismo, e ao explorar novas estratégias de contação de histórias.

Perguntamos a Emílio se ele encontra na sua prática cotidiana algum desafio ao tentar promover o letramento literário para essas crianças com necessidades específicas, e ele respondeu o seguinte:

“Não especificamente. Tem algumas coisas, por exemplo, com o [C2] trabalhava com essa parte mesmo de começar a aprender a escrever o nome dele, ele só escrevia para passar algumas letras, mas nada muito complexo. Esse ano, por exemplo, com o [nome da criança], que é o que tem o nível 3 [...], com ele não dá pra chegar com história, ele não vai sentar e se concentrar, a biblioteca pra ele é um canto que ele vai ficar explorando, batendo em todo mundo, pegando nos livros, mas ele não para. Então ali, eu

realmente não faço a mínima ideia de como eu vou conversar com ele. Mas a gente sabe que com nível 3 é uma coisa muito mais complexa, principalmente com uma criança não verbal [...]. Já com [nome da criança], que é nível 2, é extremamente inteligente [...], ele tem uma resistência muito grande em escrever, apesar de ele escrever o alfabeto russo, turco, alemão [...]. Eu comecei a trabalhar outro tipo de linguagem com ele, que era a linguagem cartográfica [...], eu trouxe um mapa para a sala [...], ele ficou encantado, depois eu peguei uma folha de papel madeira e falei vamos desenhar [...] a sua cidade [...]. Acho que antes da greve, a gente teve as estagiárias de LIBRAS [...], tinha intérprete na sala, que ajudava. Elas fizeram algumas coisas com livros, eu percebi como trabalhavam e, no final, elas **trabalharam com as crianças, como contar uma história em LIBRAS**. Então as crianças meio que contaram em LIBRAS e interpretaram [...]. Então, a experiência mais perto que eu tive com esse tipo de literatura foi isso, foi **misturando o teatro com LIBRAS**” (Emílio, 2024, grifos nossos).

Com relação aos desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário, Emílio aponta com clareza as limitações na formação inicial em Educação Especial e a ausência de uso de recursos específicos por falta de conhecimento técnico. Relata sentir dificuldade para lidar com estudantes com deficiência severa, como o aluno com TEA nível 3 e não verbal. Reconhece que o letramento literário, para esse perfil, exige estratégias especializadas, para as quais ainda não se sente capacitado. Ele também menciona a atuação de estagiárias de LIBRAS e a experiência de integrar teatro e Linguagem de Sinais como uma das práticas mais ricas vivenciadas em termos de acessibilidade cultural. A ausência de políticas de formação e apoio aparece como um desafio. Emílio aparenta demonstrar abertura, mas seus relatos mostram que muito do que desenvolve com os alunos é construído com base na tentativa e erro, ou em intuições práticas.

De acordo com a NBR 15599, a equipe de profissionais que atua com as pessoas com deficiência na educação deve: “a) ler e escrever braille; b) conhecer e utilizar algum sistema de leitura de tela; c) passar os textos para a forma sonora adequada (magnética ou digital acessível)” (ABNT, 2008, p. 8). A norma estabelece que é dever do profissional saber produzir e adaptar material em braille, utilizar leitores de tela e converter textos para áudio, ou seja, usar tecnologia assistiva para garantir acesso ao conteúdo. Os docentes entrevistados relataram dificuldades em produzir material acessível e não dominam o braille. Cabe à instituição promover capacitação e custear recursos para que os professores atendam a tais requisitos.

Sobre como incluir letramento literário em um currículo acessível, Emílio afirmou:

“Essa é uma pergunta muito difícil. Inclusive, a gente estava tendo uma conversa sobre isso, porque algumas das aulas que eu fiz lá no quarto ano eu fiz um slide bem bonito, e [nome da professora] tinha falado comigo: “[Emílio], presta atenção, você está colocando muitos elementos gráficos, muita coisa bonita, isso para essa turma funciona, mas tem que entender que você vai chegar numa turma que você não conhece [...], você não pode fazer algo muito chamativo, porque vai ter crianças com daltonismo, com tudo”. E, depois, eu comentando com o [nome da professora], e [nome da professora] foi me explicar sobre o **conceito de acessibilidade, adaptação e flexibilização [...]**. Então, **é uma coisa muito nova para mim realmente, eu não estudo nada de Educação Especial, então tudo que eu estou aprendendo está sendo agora. Na graduação eu fiz o básico do básico, então está sendo tudo novo para mim. Nas minhas vivências e algumas coisas que eu li a respeito, eu percebi que a comunidade das pessoas que são surdas enxerga a acessibilidade de uma forma diferente. Elas não acham que a acessibilidade é colocar uma pessoa para traduzir enquanto a pessoa está no alto da turma [...]. Minha proposta seria institucionalizar LIBRAS desde a turma do infantil para virar uma coisa natural, porque a gente aprende inglês, pode aprender LIBRAS [...].** Aí seria, nesse caso, a acessibilidade. Para o conceito de adaptação, já seria mais para as crianças com síndrome de Down, e a flexibilização seria o que a gente fez com o [criança] [...], eu descobri um tema que ele gosta e flexibilizei. **Eu acho que não existe uma fórmula universal, porque se a gente for falar sobre LIBRAS, automaticamente não vai estar incluindo o pessoal que tem baixa visão, cegueira, daltonismo, dislexia, síndrome de Down, autismo.** Por isso, eu acho que não existe uma fórmula universal e eu acho que essa pergunta é muito difícil de responder. Mas **eu acredito nas pequenas práticas, o fato de a gente não ter uma coisa universal não significa dizer que a gente não pode adotar pequenas práticas.** Eu acredito que a própria prática da LIBRAS, eu acho que a universidade foi visionária, o fato de criar uma graduação em LIBRAS, porque primeiro eu vou formar professores de LIBRAS, para depois eu começar a atuar com eles em sala [...]. Respondendo à sua pergunta, a **minha proposta, por enquanto, seria adaptar LIBRAS, uma coisa muito pincelada, isso poderia ser institucionalizado daqui a 10 ou 15 anos, quando eu já tivesse vários professores formados**” (Emílio, 2024, grifos nossos).

Nessa resposta, Emílio destaca a importância da troca com colegas para ampliar sua compreensão sobre acessibilidade, adaptação e flexibilização curricular. Essa rede de apoio aparece como fundamental para sua prática, especialmente em temas nos quais não possui formação aprofundada. Ao refletir sobre a institucionalização da LIBRAS nas escolas, Emílio demonstra pensamento crítico sobre políticas públicas e currículo, propondo ações que extrapolam sua prática individual e se inserem em um debate mais amplo sobre inclusão.

Sobre o uso e integração de recursos de tecnologia assistiva ou formatos específicos para alunos com deficiência, Emílio responde:

“Eu nunca usei, mas eu **não usei por falta de experiência, porque eu sou um ferrenho defensor de que a escola tem que usar tecnologia, mas tem**

que ensinar a usar a tecnologia. A gente precisa utilizar computador, eu sou favorável, inclusive que a gente use o celular em sala de aula. Acho que a gente precisa utilizar o celular de sala de aula [...] e **fazer com que as crianças saibam que o celular pode ser uma ferramenta de um jogo, como também é uma ferramenta que pode nos auxiliar em várias atividades.** Eu também compreendo que é uma coisa difícil, é uma coisa de geração, vai ser um trabalho muito complicado [...]. Mas eu sou um completo defensor da tecnologia, tem que ter computador em sala de aula, tem que ter slides, tem que ter celular, tem que ter tablet, tem que ter tudo, mas eu não utilizei por não saber como utilizar [...]. Eu sou muito aberto a testar coisas diferentes [...].” (Emílio, 2024, grifos nossos).

Com relação às percepções e práticas com a literatura, a entrevista com o professor Emílio revela uma prática pedagógica reflexiva, fortemente marcada por interesse, abertura e disposição para aprender com a experiência. Suas práticas são moldadas por percepções pessoais, saberes adquiridos pela experiência, limitações na formação inicial e pela troca com os pares no contexto escolar. Apesar das dificuldades, Emílio desenvolve estratégias sensíveis e reconhece as fragilidades da sua atuação, o que demonstra pensamento crítico e reflexivo diante da sua prática. Sua trajetória aponta para a importância de formações continuadas e de políticas que apoiem os docentes nesse sentido.

A análise empreendida neste capítulo permitiu uma leitura aprofundada dos dados coletados a partir dos múltiplos instrumentos utilizados. A triangulação das diferentes fontes de dados proporcionou um olhar mais profundo sobre o fenômeno investigado. Observamos, quanto aos sentidos atribuídos à experiência, que há um reconhecimento da importância da leitura literária no processo formativo das crianças, especialmente enquanto prática que favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética. No entanto, no que diz respeito aos desafios no campo prático relacionados à acessibilidade cultural e ao letramento literário, as ações concretas revelam que espaços como a biblioteca e o Canto da Leitura, ainda que previstos em documentos e valorizados simbolicamente, não são utilizados como instrumentos formativos a partir da perspectiva da acessibilidade cultural. É necessário olhar com atenção para uma formação continuada específica para a mediação literária acessível, que contribua para um fazer pedagógico que se apoie em saberes da experiência, mas também em conhecimentos teóricos e científicos.

A instituição valoriza a leitura e a literatura como práticas formativas e há condições efetivas de sua implementação, especialmente com as iniciativas relevantes no campo da pesquisa e da extensão. A análise dos dados coletados permite, portanto, inferir que a formação e inclusão cultural de leitores com necessidades específicas no NEI-CaP/UFRN é marcada por potencialidades e desafios: há uma valorização simbólica da leitura literária, uma

estrutura física disponível e iniciativas de mediação; mas há uma ausência de formação continuada e de articulação entre os diferentes conhecimentos e setores da escola. O fortalecimento do trabalho coletivo, o investimento em formação docente e a consolidação de uma cultura institucional de leitura literária que articule diferentes campos da educação é um caminho para superar esses desafios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do material empírico evidenciou que a formação inclusiva de leitores literários no contexto investigado configura-se como um processo complexo, atravessado por dimensões afetivas, pedagógicas e institucionais. As práticas observadas no NEI/Cap/UFRN revelam uma concepção ampliada de literatura, que é compreendida como espaço de expressão e subjetividade. As atividades voltadas à mediação literária, como rodas de leitura e as ações desenvolvidas em sala de aula e na biblioteca, demonstram esforços significativos dos educadores em aproximar os estudantes do universo literário de maneira prazerosa e formativa.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções e práticas com literatura acessível dos docentes do Núcleo de Educação da Infância (NEI/Cap), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na formação e inclusão cultural de crianças com necessidades específicas no Ensino Fundamental I, investigando como as práticas de formação de leitores sob a perspectiva da acessibilidade cultural são concebidas, implementadas e experienciadas por docentes e discentes desta instituição. A investigação mostrou que a formação de leitores de literatura no contexto investigado não se resume à simples presença de livros no ambiente escolar. Trata-se de um processo com intencionalidade pedagógica, condições institucionais adequadas e um compromisso coletivo com a literatura como um direito. Há um reconhecimento da importância da leitura literária, presente em documentos como o Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão do NEI (PRONEI), a Proposta Pedagógica e os projetos de extensão. No entanto, a prática cotidiana ainda encontra desafios, como a formação continuada de mediadores que priorizem a acessibilidade cultural.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, a análise dos documentos norteadores e projetos de extensão e pesquisa evidenciou que, apesar de serem abordadas de forma isolada, há um discurso institucional favorável à leitura literária e à inclusão cultural, especialmente em documentos como a Proposta Pedagógica, o PRONEI e os projetos de extensão que são desenvolvidos na instituição.

Já no que diz respeito ao segundo objetivo específico, observamos que as concepções dos docentes sobre literatura na perspectiva da acessibilidade cultural são em grande parte positivas, marcadas por experiências pessoais. Os professores demonstraram abertura ao diálogo e interesse em ampliar seus repertórios, o que se evidenciou na participação da

pesquisa e nas entrevistas, apesar da baixa adesão às oficinas. As práticas analisadas revelaram experiências exitosas na formação de leitores, a partir da disponibilização de espaços bem equipados, como a biblioteca e as salas de aula, e o desenvolvimento de projetos coletivos, como a Ciranda dos livros, sinalizando que a institucionalização da leitura como prática formativa está diretamente ligada ao comprometimento organizacional da instituição.

As percepções dos docentes indicam que a literatura é compreendida como um componente essencial no processo de desenvolvimento das crianças, com impactos cognitivos, afetivos, culturais e sociais. A literatura, para os educadores, está fortemente associada a experiências pessoais, marcadas por vínculos afetivos e referências familiares ou escolares que influenciaram suas trajetórias leitoras. Esses relatos conferem um valor simbólico à prática pedagógica com literatura, percebida como ferramenta de transformação e pertencimento. No entanto, esses saberes experienciais e afetivos mobilizados pelos docentes precisam ter uma articulação com o conhecimento científico e didático.

Por fim, com relação ao terceiro objetivo específico, as avaliações das oficinas formativas desenvolvidas no âmbito desta pesquisa demonstraram que essas ações se configuraram como espaços de troca, escuta e formação compartilhada. Isso permitiu aos participantes o contato com diferentes recursos de acessibilidade e práticas de mediação literária voltadas à diversidade. A partir dessa experiência, podemos perceber que ações formativas planejadas e contextualmente situadas podem gerar impactos concretos nas práticas docentes, contribuindo para a consolidação de uma cultura de leitura literária inclusiva.

Entre os principais desafios identificados, destacamos a falta de materiais, como livros literários em multiformato e com recursos de acessibilidade e a sobrecarga de trabalho docente, com limitação de tempo para planejamento e formação continuada. Olhar para estes fatores é essencial para a construção de uma cultura de leitura literária acessível que se sustente e se fortifique com o passar dos anos. Ao reconhecer os avanços e desafios presentes na instituição pesquisada, esta pesquisa pretende provocar reflexões e apontar caminhos possíveis para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem a literatura como direito e experiência formativa desde os primeiros anos escolares para todos.

A formação continuada surge, portanto, como condição fundamental para o aprimoramento da mediação literária, sobretudo no atendimento a estudantes com necessidades específicas. Para garantirmos a acessibilidade cultural no âmbito dos livros de

literatura, é preciso a mobilização de saberes interdisciplinares que envolvam literatura, acessibilidade e design acessível, em uma abordagem mais integrada.

A sobrecarga de trabalho docente e a consequente falta de tempo para a leitura constituem desafios significativos para que os professores sejam leitores ativos. Muitos docentes têm dificuldades em conciliar as demandas de planejamento, atividades administrativas, atendimentos aos estudantes e formações exigidas pela profissão, o que acaba reduzindo as oportunidades de vivenciar a leitura de forma autônoma e prazerosa. Além disso, as tecnologias digitais e as redes sociais, apesar de possibilitarem o acesso a conteúdos diversos, têm, cada vez mais, concorrido pela nossa atenção, fragmentando o tempo disponível para leitura. O consumo de informações, associado ao excesso de estímulos, tem contribuído para a diminuição do tempo dedicado à leitura, o que reforça a necessidade de políticas que incentivem espaços e tempos destinados à formação de leitores.

Em termos de contribuição, esta pesquisa se soma aos esforços por uma escola inclusiva, que compreende a literatura como um direito de todos e como prática fundamental à formação humana. Em termos de avanços em relação a revisão da literatura, este trabalho fomenta a reflexão sobre a mediação acessível da leitura literária e evidencia alguns caminhos possíveis para a efetivação da acessibilidade cultural para as pessoas com necessidades específicas, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e com os princípios da acessibilidade cultural. Como frutos deste trabalho, destacamos que, ao final das oficinas, foram elaborados dois livros com recursos de acessibilidade pela professora do AEE da instituição, com o apoio de alguns dos ministrantes das oficinas, levando em consideração as necessidades das crianças que estudavam nas turmas observadas.

Do ponto de vista teórico e metodológico, este trabalho dialoga com autores que compreendem a literatura como direito e experiência estética formadora (Candido, 2011; Cosson, 2016), articulando-se com estudos da área da educação inclusiva e do letramento literário. A opção pela pesquisa-ação permitiu não apenas conhecer, mas também intervir e refletir com os sujeitos da pesquisa, o que conferiu à investigação um caráter mais dialógico e (auto)formador.

Todavia, é importante reconhecer os limites desta pesquisa. A restrição do número de participantes e do tempo de observação no campo não permitiu um acompanhamento longitudinal das mudanças institucionais, nem o aprofundamento de certas análises quanto às práticas e percepções dos docentes. Além disso, não garantiu uma aproximação com os

discentes, condição importante para a análise das suas percepções sobre as práticas com literatura. Embora as oficinas tenham gerado resultados positivos, como a elaboração de livros com recursos de acessibilidade para as crianças das turmas observadas, não foi possível aferir, pelo tempo da pesquisa, o impacto dessas ações em médio e longo prazo.

De toda forma, os resultados apontam para possibilidades concretas de ampliação das ações formativas e para a construção de uma política institucional mais robusta de leitura acessível no NEI/CAP. Como desdobramento deste estudo, destacamos a importância dada às formações continuadas nesta área e a ampliação do diálogo entre universidade e escola na produção de conhecimento e na articulação entre literatura e inclusão como eixo formativo.

Esta pesquisa reafirma a premissa de que toda criança tem direito à literatura e ao encontro com o texto literário mediado por práticas acessíveis. Que este direito possa ser assumido como tarefa coletiva por educadores, gestores e pesquisadores. E que a escola, como espaço de formação, siga comprometida com a promoção de experiências leitoras que respeitem a singularidade de cada criança.

Este trabalho é resultado dos esforços de todos que acolheram esta pesquisa desde o início com generosidade e empatia, especialmente os docentes e discentes do NEI/CAP e os ministrantes das oficinas, cujas vozes e experiências tornaram possível este estudo. Ao encerrar este percurso, renovamos o nosso compromisso com a educação inclusiva e com a literatura como um direito. Que esta pesquisa, ainda que limitada em seu alcance, possa inspirar outras tantas, guiadas pelo desejo de construir pontes acessíveis entre as crianças e os livros literários.

REFERÊNCIAS

- ALQUÉRES, Hubert. Por uma nação de leitores. In: AMORIM, Galeno. **Retratos da leitura no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. p. 11-12.
- ALVES, Camila Araújo; MORAES, Márcia. Entre Histórias e Mediações: um Caminho para Acessibilidade Estética em Espaços Culturais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Niterói, v. 38, n. 3, p. 584-594, Jul/Set. 2018.
- ARAÚJO, Aline Karoline da Silva. O livro acessível: um auxiliar no acesso à informação para deficientes visuais. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, Natal, v.1, n.2, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/11353>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599: Acessibilidade – Comunicação na prestação de serviços**. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.
- ATANAZIO, Juliana Gomes. **Os hábitos de leitura das pessoas idosas: uma discussão sobre características projetuais de design para livros digitais**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Design) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.
- AZEVEDO, Tássia Lopes de; RIOS, Gabriela Alias; BATALIOTTI, Soellyn Elene; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Uso da audiodescrição no brincar de uma criança com síndrome de down na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X23667. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23667>. Acesso em: 8 fev. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Geisa Mara; OLIVEIRA, Mônica Luiza Lages de. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 64-85, 4 jan. 2018.
- BOMENY, Helena. Leitura no Brasil, leitura do Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas, Oeiras**, [S. l.], n. 60, p. 11-32, mai. de 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras**. Brasília, 2003. Manual do Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras. MDA/SRA, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. Brasília, 2006 (portaria interministerial de 10 ago. 2006; Decreto nº 7.559, de 1º set. 2011). Ministério da Educação; Ministério da Cultura.

BRASIL. **Lei n.º 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 13 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171–193.

CARDOSO, Eduardo; MARTINS, Daianne Serafim; KAPLAN, Lúcia. Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato acessíveis. *In*: CONGRESSO PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 13., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 3914–3929. Disponível em: https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/DIRETRIZES_MULTI_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

CORREIA, Ricardo Lopes; TEIXEIRA, Pablo de Oliveira; BARBOSA, Sebastião de Sousa; ARAUJO, Mirela Leite de. Acessibilidade Cultural Participativa: um modo de agir em desenvolvimento local participativo. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 607–619, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3409>. Acesso em: 9 dez. de 2024.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 30 jan. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DIAS, Gabriela Simão; MIGUEL, Luis dos Santos; AZAMBUJA, Manuela de; HENRIQUES, Fernanda. Comunicação visual, acessibilidade e inclusão: reflexões sobre o papel do design gráfico frente à diversidade humana. **Educação Gráfica**, Bauru. v. 26, n. 2, p. 368 – 387, ago. 2022.

DIÓGENES, João Paulo Peixoto. **O papel da escola na formação de leitores proficientes**. 1. ed. São Paulo: Editora Aluz Científica, 2023.

FARIA, Ingrid Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Mediação**, Pires do Rio, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.-dez. 2017.

FRANCISCO, Mafalda Amaral Ribeiro Marques. **A importância do livro adaptado em símbolos pictográficos da comunicação no desenvolvimento de competências em crianças com perturbações na comunicação: relatório de projeto**. 2016. Relatório (Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2016. Disponível em:

<https://iconline.ipleiria.pt/entities/publication/60c3b929-c24a-495d-a4b9-627542e7fd28>.

Acesso em: 09 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lúcia; STOCKMANN, Roberta; CARDOSO, Eduardo. Livros ilustrados táteis: uma possibilidade de acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Espanha. n. 24, p. 115-129, jun./jul. 2020.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CARDOSO, Eduardo; TEZZARI, Mauren. Como eu vou: literatura infantil em multiformato. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, n. 1, 2022. DOI: 10.7867/1809-03542022e9384. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9384>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CARDOSO, Eduardo; WERNER, Sheyla. Livros Infantis em Multiformato: articulações entre educação e design. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 280–299, jan. 2023. DOI: 10.12957/arcosdesign.2023.71235. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/arcosdesign/article/view/71235>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FRITSCH, Valter Henrique. “Tecelões de histórias”: o contar e o escutar como formas de sensibilização para o texto literário na infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 23, p. 1–12, 2025. DOI: 10.47249/rba2025902. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/902>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GALASSO, Bruno José Betti; LOPEZ, Monica Raquel de Souza; SEVERINO, Rafael da Mata; LIMA, Roberto Gomes de; TEIXEIRA, Dirceu Esdras. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n.1, p. 59-72, Jan./Mar. 2018.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno. **Retratos da leitura no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. p. 61-72.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HENRIQUE, Adriana de Oliveira; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do. Contação de histórias e letramento literário: contribuições para a aprendizagem do educando com deficiência intelectual. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, dez. 2018.

KONRAD, Ana Paula; AQUINO, Fabiana de Souza Oliveira; JESUS, Germanio Simão de; NASCIMENTO, Jeanne Karla de Luca; MAZETO, Jhiones de Arruda; SILVA, Jessyca Carolline Souza da; MANCUSO, Leandra Rafaella França; VAZ, Luzia Ferreira; SILVA, Luzimar Rego da; ANJOS, Maiza Vieira dos; SILVA, Maria Doralice da; CARDOSO, Maria Rosemeire de Mello; NOGUEIRA, Rosenei de Freitas; FERNANDES, Rosanilda Meira Chaves; DA SILVA, Valdeci Castro da. A importância da literatura para o desenvolvimento dos alunos. **Revista FT**, v. 29, n. 140, p. 1-10, nov. 2024. Disponível em:

<https://revistaft.com.br/a-importancia-da-literatura-para-o-desenvolvimnto-dos-alunos/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A música como uma prática inclusiva na educação. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v. 2, n. 1, p. 32-46, 2011. DOI: 10.33871/2317417X.2011.2.1.188. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/188>. Acesso em: 9 jan. 2025.

LIMA, Valéria da Silva; ANJOS, Maylta Brandão dos; ROÇAS, Giselle. Contação de histórias: formação, profissionalização e ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11325. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11325>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MENEZES, Ivanir Olegário de. A contação de histórias como estratégia para motivar a leitura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], v. 09, p. 43-54. jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contacao-de-historias>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-78.

MONI, Karen; JOBLING, Anne; MORGAN, Michelle; LLOYD, Jan. Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organisation. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 51, n. 3, p. 456–478, 2011.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Cantando, brincando e aprendendo: a importância das músicas e histórias infantis para o aprendizado de conceitos por crianças cegas. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 58, p. 90-97, jan/jun. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 155-168.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: Por Vuelas e Alamedas. **Revista Enredeias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 5, 2001. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PICKERING, Cherie. Accomplishing new literate practices: Students with Disabilities Rewrite the Story. **International Education Journal**, v. 5, n. 5, p. 137–141, 2005.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; TREVISAN, Suzana. Adaptação literária para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista no ensino técnico integrado. **Revista de Tecnologias, Pedagogia e Linguagens**, Sapucaia do Sul, v. 5, p. 1-18, 2020.

QUEIROZ, Maria Lourena de. **Os livros digitais na formação de leitores literários com deficiência intelectual**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NEITZEL, Adair de Aguiar. A leitura do literário como experiência artística e estética. *In: Estéticas dissidentes e educação*. CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos Santos (Org). 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p 21-41.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro; NEITZEL, Adair de Aguiar. A arte de viver e de contar histórias: experiências de professoras na Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024.

REQUE, Marluce; BUENO, Juliana; LIMA, Caroline Rodrigues de. Recomendações para o desenvolvimento de interfaces gráficas acessíveis ao público de baixa visão. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-TECNOLOGIA; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES E INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR*, 18., 2022, São Paulo. **Anais[...]** São Paulo: Blucher, 2022. DOI: 10.5151/18ergodesignusihc2022-46. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/recomendaes-para-o-desenvolvimento-de-interfaces-grficas-acessveis-ao-pblico-de-baixa-viso-37360>. Acesso em: 5 dez. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SALASAR, Desirée Nobre; SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de; MICHELON, Francisca Ferreira. **Patrimônio para todos: O estado da arte da acessibilidade cultural para pessoas com deficiência nos principais museus nacionais no Brasil e em Portugal**. 2021. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111834.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SANTOS, Silas Nascimento dos; CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro. Acessibilidade e áudio-descrição: um olhar para a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1–19, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13840. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13840>. Acesso em: 9 fev. 2025.

SANTOS, Keila Cardoso dos. **O incentivo da leitura no âmbito familiar e escolar**. 1. ed. Formiga: Editora Multi Atual, 2024.

SILVA, Carlos Antônio Freitas da. A música como ferramenta de inclusão na Educação Infantil. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, [S. l.], p. 28–39, 2015. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/65>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SILVA, Carlos Antônio Freitas da. **A contação e sonorização de histórias como recurso pedagógico musical acessível para a educação infantil**. Orientadora: Dra. Géssica Fabiely Fonseca. 2024. 224f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SILVA, Carlos Antônio Freitas da; FONSECA, Géssica Fabiely. **A contação de história como recurso pedagógico musical acessível para a educação infantil**. 1. ed. Natal: UFRN, 2024. E-book. Produto Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Gabrielle de Lima. **Letramento literário de sujeitos em situação de deficiência intelectual em teses e dissertações do catálogo CAPES**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

SOUSA, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de; CARDOSO, Eduardo; ANDRADE, Fabrício Dias de. Diretrizes para o uso de Linguagem Simples: pesquisa e desenvolvimento no Brasil e em Portugal. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 25, n. 2, p. 407–422, 2024. DOI: 10.36311/2674-8681.2024.v25n2.p407-422. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/16619>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOUZA, Maria Salete Daros de; CELVA, Rubia Aparecida; HELVADJIAN, Vanessa. Audiolivro: um suporte para a educação literária. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 28, n. 55, p. 28–36, 2010. DOI: 10.34112/2317-0972a2010v28n55p28-36. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/69>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2024.

STEINBECK, John. **Of Mice and Men**. 1. ed. Nova York: Penguin Books, 1994. Disponível em: <https://amiano.weebly.com/uploads/1/0/8/2/10821395/of-mice-and-mentext.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022**. Atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Conjunta n. 002/2022 – CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022**. Atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2022. Disponível em: <<https://sipac.ufrn.br/sipac/VerInformativo?id=184436&imprimir=true>>. Acesso em: 5 ago. 2025.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In: AMORIM, Galeno. **Retratos da leitura no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-livro, 2008. p. 41-48.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 54, p. 409–433, 2018. DOI: 10.1590/10.1590/2316-40185421. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10378>. Acesso em: 9 dez. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: Ibipex, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário para docentes e técnicos

Por favor, leia atentamente as perguntas antes de respondê-las.

1 IDENTIFICAÇÃO

1. Pseudônimo:

2. E-mail para contato:

3. Telefone para contato:

2 PERFIL DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO

1. Qual profissão exerce?

- ☐ **Docente efetivo(a)**
- ☐ **Docente substituto(a)**
- ☐ **Técnico(a) em Assuntos Educacionais**
- ☐ **Pedagogo(a)**
- ☐ **Bibliotecário(a)**
- ☐ **Coordenador(a)**
- ☐ **Assistente em Administração**

2. Qual local de trabalho na instituição?

- ☐ **Sala de aula**
- ☐ **Biblioteca**
- ☐ **Direção**
- ☐ **Coordenação Pedagógica**

3. Caso trabalhe com a docência, quantos anos tem de experiência?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 anos ou mais

4. Quantas horas semanais você trabalha?

- ☐ 10 a 20 horas
- ☐ 20 a 30 horas
- ☐ 30 a 40 horas
- ☐ 40 horas ou mais

3 LETRAMENTO LITERÁRIO: RELAÇÃO COM A LITERATURA ATUALMENTE

1. Como é sua relação com a literatura atualmente?

2. No seu ambiente de trabalho você tem acesso aos livros de literatura? Comente sobre isso.

3. Como você relaciona a literatura com a sua formação e o seu contexto de trabalho hoje?

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: AMBIENTE DE TRABALHO

1. Descreva atividades com literatura desenvolvidas na instituição direcionadas para crianças com e sem deficiência.

2. Como são organizadas as atividades com literatura na instituição? Por quem essas atividades são propostas e desenvolvidas? Comente sobre isso.

3. Há na instituição ou no seu trabalho cotidiano alguma ação que procura pensar a acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos?

4. Tem alguma experiência na área de acessibilidade de livros de literatura para todos os públicos?

☐ **Leituras**

☐ **Grupo de estudos**

☐ **Eventos**

☐ **Cursos**

☐ **Projetos de Extensão**

☐ **Projetos de Pesquisa**

☐ **Oficinas**

☐ **Minicursos**

☐ **Palestras**

5. Teria interesse em realizar/participar de ações dessa natureza?

☐ **Sim**

☐ **Não**

☐ **Não sei**

6. Apresente sugestões de temas relacionados à formação literária e acessibilidade de livros de literatura para pessoas com deficiência que você considera importantes para a sua formação.

Apêndice B - Roteiro para observação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE — UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO — CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGEd

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO
DIÁRIO DE CAMPO

PROJETO DE PESQUISA: A LITERATURA NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO
CULTURAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data: ____/____/____

Horário: _____

Turma: _____

Alunos presentes: _____

Professoras: _____

1. Como se estruturou a atividade com literatura?
2. Foram pensadas estratégias para algum/a aluno/a com deficiência, em algum aspecto (espaço, tempo, materiais e atividades)? Essa estratégia aparentava estar planejada?
3. Se as atividades estavam acessíveis, elas correspondiam à faixa etária do aluno e respeitavam as particularidades do texto literário e os critérios de adaptação (de acordo com a técnica/formato utilizado)?
4. As atividades com livros de literatura consideraram o texto literário como um objeto de estudo e apreciação em si ou este foi utilizado como ferramenta pedagógica para o alcance de determinados objetivos em outras áreas de conhecimento?
5. Como os alunos (com e sem deficiência) interagiram e participaram das atividades com literatura?

Apêndice C - Roteiro de entrevista com discentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE — UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO — CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE

PESQUISA: A LITERATURA NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO CULTURAL DE
CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA — DISCENTES

DATA: ____/____/____

DURAÇÃO: _____

ETAPAS:

- 1. Apresentação (da pesquisadora, da pesquisa, da finalidade da entrevista);**
- 2. Contação de história;**
- 3. Perguntas:**

RELAÇÃO COM A LITERATURA

— Você também ouviu histórias em casa? Quem lê para você?

— Você prefere que as histórias que ouviu sejam cheias de aventuras, misteriosas ou engraçadas?

— Se você pudesse escolher um personagem de um livro para ser, quem escolheria?

LETRAMENTO LITERÁRIO, ACESSIBILIDADE CULTURAL E ESCOLA

- Você gosta das histórias que lêem na escola? Quais locais há leitura na escola?
- Na escola, você prefere ler sozinho ou que alguém leia para você?
- Você consegue entender as histórias que lêem na escola ou às vezes precisa de ajuda?
- Como você acha que a leitura na escola pode ficar ainda mais divertida?
- Se você fosse contar uma história, como a deixaria mais divertida?

Apêndice D - Roteiro de entrevista com docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE — UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO — CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGE

PESQUISA: A LITERATURA NA FORMAÇÃO E INCLUSÃO CULTURAL DE
CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA — DOCENTES

DATA: ____/____/____

DURAÇÃO: _____

ETAPAS:

- 1. Apresentação (da pesquisadora, da pesquisa, da finalidade da entrevista);**
- 2. Perguntas:**

RELAÇÃO COM A LITERATURA

— Como é sua relação com a literatura, na sua vida pessoal, fora da sala de aula?

— Você prefere ler livros físicos ou digitais? Como você acha que o formato do livro impacta a experiência de leitura?

LETRAMENTO LITERÁRIO, ACESSIBILIDADE CULTURAL E TRABALHO

— Fale sobre as estratégias que você usa para as atividades de leitura e contação de histórias?

— Você utiliza algum recurso específico ou formato de livro direcionado aos alunos com deficiência?

— Quais são os desafios que você enfrenta ao tentar promover o letramento literário inclusivo em sala de aula?

— Como você acredita que o letramento literário inclusivo pode ser integrado de maneira eficaz no currículo escolar e nas práticas em sala de aula?

— Você utiliza tecnologias (assistiva ou não) nas atividades de leitura e contação de histórias? Se sim, quais? Poderia falar um pouco sobre?

— De que forma as tecnologias podem ser utilizadas para o processo de letramento literário inclusivo?