



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

**LITERATURA ACESSÍVEL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM E SEM AUTISMO**



CAMILA FREIRE DA SILVA



PROFA. DRA. FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES



MOSSORÓ

2026



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

CAMILA FREIRE DA SILVA

LITERATURA ACESSÍVEL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM E SEM
AUTISMO

MOSSORÓ/RN

2026

CAMILA FREIRE DA SILVA

**LITERATURA ACESSÍVEL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM E SEM
AUTISMO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

.

Orientadora: professora Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares

MOSSORÓ/RN

2026

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Catalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Silva, Camila Freire da.

Literatura acessível, práticas educativas e comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com e sem autismo / Camila Freire da Silva. - Mossoró, 2026.
161f.: il.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

1. Formação continuada. 2. Livros acessíveis. 3. Oficinas de Letramento. 4. Grupo Focal. I. Soares, Francisca Maria Gomes Cabral. II. Título.

RN/UFBiblioteca Central

CDD 370.71

CAMILA FREIRE DA SILVA

**LITERATURA ACESSÍVEL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM E SEM
AUTISMO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 24/02/2026

Banca examinadora

Prof. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dra. Antônia Batista Marques (Examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dra. Claudia Rodrigues de Freitas (Examinadora externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que foi luz em cada passo desta caminhada. Sua presença constante foi o alicerce que sustentou minhas forças nos momentos de cansaço e incerteza, guiando-me com esperança, com fé e com coragem para seguir adiante, mesmo quando o caminho parecia íngreme e desafiador.

À Faculdade de Educação da UERN, espaço onde esse percurso ganhou forma e sentido. Agradeço por ter sido o chão firme onde pude plantar ideias, cultivar inquietações e colher aprendizagens. Foi nesse território acadêmico que aprendi a caminhar com mais consciência, criticidade e compromisso com a educação inclusiva.

À professora Francisca Maria Gomes Cabral Soares, minha profunda gratidão por caminhar ao meu lado com tanta sensibilidade, sabedoria e confiança. Sua escuta atenta, suas orientações claras e suaves e seu olhar humano foram como bússola neste trajeto. Sua presença tornou essa caminhada mais segura, formativa e significativa.

À minha mãe, Terezinha Freire, que me ensinou a dar os meus primeiros passos. Seu amor, sua fé e sua força sempre foram meu porto seguro. Seu apoio incondicional me impulsionou a continuar. Cada passo dado foi fruto da sua luta e da sua dedicação.

Ao meu esposo, Stepheson Oliveira, companheiro de jornada, que caminhou comigo de mãos dadas em todos os momentos. Agradeço por ler, reler e discutir inúmeras vezes as teorias e reflexões da prática do pesquisar. Sua paciência, cuidado e parceria tornaram o percurso mais leve e cheio de aprendizagens.

Às minhas Marias, filhas que foram força e inspiração diária, que me impulsionam a dar sempre o meu melhor e a ser, todos os dias, um exemplo de superação.

Aos amigos que trilharam comigo a caminhada até Mossoró. Agradeço pela companhia nos trajetos, pelas conversas, pelas risadas e pelas reflexões. Cada viagem foi mais que um deslocamento físico, foi um espaço de troca, de fortalecimento coletivo e de construção de laços que tornaram a jornada significativa.

Aos demais colegas com quem estudei, compartilhei trabalhos, experiências e aprendizados, meu sincero agradecimento. Vocês foram companheiros de estrada que, mesmo em caminhos paralelos, cruzaram minha trajetória e deixaram marcas de crescimento, apoio e colaboração.

À escola que acolheu esta pesquisa, agradeço por abrir suas portas e permitir que este estudo se concretizasse no chão vivo da prática pedagógica. Sua disponibilidade e confiança foram essenciais para que esta caminhada tivesse sentido real e compromisso com a transformação.

Às parceiras de viagem que aceitaram caminhar comigo nesta pesquisa, minha gratidão especial. Vocês foram mais que colaboradoras, dividiram passos, desafios, descobertas e aprendizagens. Sem a coragem e a generosidade de vocês, esse caminho não teria sido possível da forma como se construiu.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, cruzaram meu caminho, mesmo que por instantes, deixando sinais de apoio, afeto e incentivo. Cada passo desta dissertação foi construído coletivamente, mostrando que caminhar é sempre um ato de encontro, partilha e transformação.

RESUMO

A literatura, compreendida como artefato cultural e direito universal, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social. Contudo, para muitos alunos, especialmente aqueles com necessidades complexas de comunicação, o acesso à literatura pode apresentar desafios significativos. Nesse contexto, a formação continuada dos professores da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado se torna indispensável, pois possibilita o conhecimento e a compreensão de alternativas acessíveis que promovem a participação efetiva dos alunos nas experiências de leitura literária no ambiente escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo compreender práticas educativas a partir da literatura acessível em Comunicação Aumentativa e Alternativa que favorecem vivências de letramento literário visando promover a inclusão de alunos com e sem autismo. Teoricamente, esta pesquisa se ancora na área da educação inclusiva, nos pressupostos da pedagogia freireana, nos estudos de letramento de vertente sociocultural, no campo da Comunicação Aumentativa e Alternativa, na abordagem da literatura acessível e nos saberes da formação docente. Metodologicamente, a investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interventiva, desenvolvida a partir da metodologia PesquisarCOM, com a participação de 6 professores da Educação Especial e 1 do Atendimento Educacional Especializado que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública de Santa Cruz/RN. A construção dos dados recorreu às notas de campo, às Oficinas de Letramento e à técnica do Grupo Focal. A pesquisa evidenciou que a formação continuada com professores se constituiu por meio dos saberes que foram ressignificados a partir das Oficinas de Letramento e no Grupo Focal. As experiências vivenciadas contribuíram para a construção de pontes acessíveis entre a literatura e as práticas inclusivas por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa. As narrativas dos docentes reforçaram a importância da continuidade formativa para que as sementes lançadas possam germinar e frutificar nas práticas educativas. Portanto, a literatura acessível em CAA precisa ser objeto contínuo de discussão nas práticas educativas docentes, visando possibilidades acessíveis para a leitura literária. Assim, persiste a necessidade de políticas públicas que possam ampliar a produção de livros em multiformatos e pesquisas que investiguem a acessibilidade literária ampliando o letramento literário para pessoas com e sem autismo.

Palavras-chave: formação continuada; livros acessíveis; Oficinas de Letramento; Grupo Focal.

ABSTRACT

Literature, understood as a cultural artifact and a universal right, plays a fundamental role in cognitive and social development. However, for many students, especially those with complex communication needs, access to literature can present significant challenges. In this context, the continuing education of Special Education and Specialized Educational Services teachers becomes indispensable, as it enables the knowledge and understanding of accessible alternatives that promote the effective participation of students in literary reading experiences in the school environment. From this perspective, this research aims to understand educational practices based on accessible literature in Augmentative and Alternative Communication that favor experiences of literary literacy, aiming to promote the inclusion of students with and without autism. Theoretically, this research is anchored in the area of inclusive education, in the assumptions of Freirean pedagogy, in literacy studies from a sociocultural perspective, in the field of Augmentative and Alternative Communication, in the approach of accessible literature, and in the knowledge of teacher training. Methodologically, the research adopts a qualitative approach, of an exploratory and interventional nature, developed from the ResearchCOM methodology, with the participation of 6 Special Education teachers and 1 Specialized Educational Service teacher working in the final years of elementary school in a public school in Santa Cruz/RN. Data collection relied on field notes, Literacy Workshops, and the Focus Group technique. The research showed that continuing education for teachers was constituted through knowledge that was re-signified from the Literacy Workshops and the Focus Group. The experiences lived contributed to the construction of accessible bridges between literature and inclusive practices through Augmentative and Alternative Communication. The teachers' narratives reinforced the importance of continuing education so that the seeds sown can germinate and bear fruit in educational practices. Therefore, accessible literature in AAC needs to be a continuous subject of discussion in teachers' educational practices, aiming at accessible possibilities for literary reading. Thus, the need persists for public policies that can expand the production of books in multiple formats and research that investigates literary accessibility, broadening literary literacy for people with and without autism.

Keywords: continuing education; accessible books; Literacy Workshops; Focus Group.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: organização das Oficinas de Letramento na escola.....	25
Quadro 2: codinomes e seus significados.....	33
Quadro 3: organização das falas em categorias, subcategorias e indicadores.....	67
Quadro 4: narrativas de angústias que emergiram durante a Oficina de Letramento	88
Quadro 5: organização das falas em categorias, subcategorias e indicadores.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: faixa etária	27
Gráfico 2: identificação quanto ao gênero	28
Gráfico 3: declaração de identidade étnico-racial.....	28
Gráfico 4: formação profissional.....	29
Gráfico 5: vínculo empregatício.....	30
Gráfico 6: tempo de experiência na modalidade de Educação Especial	31

LISTA DE FIGURAS

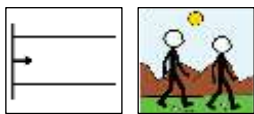
Figura 1: pintura rupestre Pedra de São Pedro	51
Figura 2: placa passagem sinalizada de escolares	52
Figura 3: exemplos de sistemas pictográficos	54
Figura 4: páginas do livro Jean e a festa entre culturas	57
Figura 5: narrativa de Saada no Grupo Focal	69
Figura 6: afirmativa de Binah no Grupo Focal	69
Figura 7: afirmativa de Adisa no Grupo Focal	69
Figura 8: narrativa de Adisa no Grupo Focal	71
Figura 9: narrativa de Akilah no Grupo Focal	72
Figura 10: narrativa de Adisa no Grupo Focal	73
Figura 11: narrativa de Adisa no Grupo Focal	74
Figura 12: narrativa de Akilah no Grupo Focal	75
Figura 13: narrativa de Adisa	76
Figura 14: narrativa de Ashanti	78
Figura 15: narrativa de Adisa	78
Figura 16: narrativa de Saada	79
Figura 17: narrativa de Adisa	80
Figura 18: narrativa de Binah	80
Figura 19: narrativa de Ashanti	81
Figura 20: narrativa de Adisa	82
Figura 21: narrativa de Akilah	83
Figura 22: narrativa de Binah no Grupo Focal	83
Figura 23: narrativa de Akilah	84
Figura 24: afirmativa de Adisa	88
Figura 25: artefatos pedagógicos	92
Figura 26: prancha em CAA para mediar leitura	93
Figura 27: narrativa nas oficinas de letramento	95
Figura 28: explorando livros em multiformatos	95
Figura 29: leitura com os símbolos pictográficos	97
Figura 30: experienciando o aplicativo <i>Expressia</i>	98
Figura 31: experienciando o aplicativo Picto4Me	99
Figura 32: prancha de CAA do trecho do livro literário Contos africanos	102

Figura 33: pictogramas representando homens	104
Figura 34: prática de leitura individual	105
Figura 35: prática de (re)escrita em linguagem simples	106
Figura 36: (re)escrita do livro em CAA – 1ª versão	107
Figura 37: (re)escrita do livro em CAA – 2ª versão	108
Figura 38: (re)escrita do conto Kai e o barco de papel – 1ª versão.....	109
Figura 39: (re)escrita do conto Kai e o barco de papel – 2ª versão.....	110
Figura 40: exemplares do livro e da (re)escrita Contos Africanos	111
Figura 41: entrega da proposta de intervenção aos professores e equipe gestora escolar.....	112
Figura 42: abordagem interdisciplinar acerca dos Contos Africanos.....	113
Figura 43: prática interdisciplinar com a obra Contos Africanos	114
Figura 44: narrativa de Carama.....	118
Figura 45: narrativa de Shukura	119
Figura 46: narrativa de Ashanti	120
Figura 47: narrativa de Adisa no Grupo Focal.....	120
Figura 48: narrativa de Shukura no Grupo Focal	121
Figura 49: narrativa de Ashanti no Grupo Focal.....	122
Figura 50: narrativa de Kalifa	124
Figura 51: narrativa de Akilah no Grupo Focal	124
Figura 52: organograma das experiências nas Oficinas de Letramento	125
Figura 53: narrativa de Carama no Grupo Focal	126
Figura 54: narrativa de Adisa no Grupo Focal.....	127
Figura 55: narrativa de Ashanti no Grupo Focal.....	128
Figura 56: narrativa de Akilah no Grupo Focal.....	129
Figura 57: narrativa de Adisa no Grupo Focal.....	131
Figura 58: narrativa de Adisa sobre a parceira de sala do AEE	132
Figura 59: narrativa de Ashanti sobre o compartilhamento de experiência.....	133
Figura 60: Binah sobre o processo formativo	134
Figura 61: metáfora de Carama	135

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA CAMINHADA	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
2.1 Na Trilha dos Sentidos	22
2.2 Parceiros de viagem	26
3 FRONTEIRAS TEÓRICAS E DOCUMENTAIS.....	35
3.1 Por onde ler o mundo	35
3.2 Pessoa com autismo: do ser ao aprender	42
3.3 Comunicação Aumentativa e Alternativa: Via de sentido	46
3.3.1 Caminhos marcados por histórias narradas	50
3.4 Trilha para uma prática inclusiva	59
4 CAMINHOS ALTERNATIVOS COM OS PACEIROS DE VIAGEM	65
4.1 Primeiras vozes: mapeando percepções no Grupo Focal	66
4.2 Trilhas acessíveis	85
4.2.1 Trilhar Saberes: descobrindo a CAA na prática educativa.....	86
4.2.2 Trilhar Experiências: explorando livros que falam com todos	91
4.2.3 Trilhar Narrativas: (re)escritas acessíveis em CAA.....	101
4.3 Sementes plantadas no caminho: da formação à prática	115
5 PASSOS QUE SEGUEM: A PESQUISA COMO TRAVESSIA CONTÍNUA.....	137
REFERÊNCIAS	143
ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	152
ANEXO – MÚSICA DE TODA COR REESCRITA COM CAA.....	155
APÊNDICE – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO GRUPO FOCAL.....	156
APÊNDICE – ROTEIRO DA OFICINA.....	159

1 INÍCIO DA CAMINHADA¹



A escola possui uma dimensão fundamental na formação e no desenvolvimento das pessoas, sendo uma instituição que possibilita aos estudantes a transformação social, a participação ativa na sociedade e as vivências cidadãs. Os referidos aspectos formativos são muito relevantes, especialmente nas áreas da educação especial e da Educação Inclusiva, tendo em vista que a escola tem o dever constitucional de ofertar o direito à educação para todos os cidadãos.

A partir desse pressuposto, emerge a importância e a necessidade de reconhecer o valor da formação continuada de professores. O referido aspecto deve assegurar a todos os alunos, incluindo o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), o acesso, a permanência e a progressão de aprendizagens, por meio de práticas pedagógicas acessíveis para todos os alunos.

Minha caminhada, ao longo desse percurso acadêmico, possibilitou-me vislumbrar novos horizontes. Por isso, identifico-me com o título da obra de Freire (2011): “O caminho se faz caminhando”, pois, a partir dos interesses e necessidades que encontrei no caminho, fui guiada para os estudos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas. Daí, fui em sintonia com o autor citado, relacionando-me com a busca por uma educação que possa ser compreendida como um processo emancipatório que dá voz a todos os indivíduos (Freire, 2011).

Ouso afirmar que não fui eu quem escolheu o recorte temático que apresento nesta pesquisa. Na verdade, penso que ela me atravessou a partir das necessidades e interesses que emergiram das práticas sociais relacionadas à minha atuação profissional como apoio pedagógico de uma escola pública de anos finais da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte (Brasil).

Visto que aprender implica conhecer, o aprofundamento nos estudos sobre a literatura acessível tem sido uma experiência enriquecedora para minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Cada leitura e cada reflexão me impulsionam a compreender melhor as múltiplas formas de acesso ao conhecimento e as superações

¹ Devido construção epistemológica em que nos ancoramos nesta pesquisa, em cada título das seções (primárias, secundárias e/ou terciárias) há símbolos pictográficos representando os textos escritos. Com isso, buscamos uma leitura acessível por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa. A fonte dos pictogramas é o site ARASAAC (2025) e o ChatGPT 4.5 (OpenAI, 2025).

de barreiras que muitos alunos enfrentam no processo de aprendizagem. Isso impacta o acesso aos direitos fundamentais para a participação plena dos estudantes nas diferentes práticas sociais, em especial, nas vivências de leitura literária.

Essa trajetória está entrelaçada com a minha dedicação à área que me inspira profundamente: o letramento literário. Desde 2013, quando me especializei em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, venho explorando possibilidades de práticas literárias no contexto escolar.

Durante as vivências com a leitura literária nas turmas em que lecionei, busquei proporcionar aos alunos a construção de sentidos sobre si e o mundo ao seu redor, em busca do desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva. Em cada momento, procurei abrir caminhos para que os estudantes pudessem vivenciar palavras e histórias, ampliando sua capacidade de interpretar e transformar a realidade por meio da leitura e das experiências com diferentes narrativas. No entanto, na condição de apoio pedagógico, deparo-me com professores da Educação Especial inseguros no processo de inclusão e com dificuldades em tornar suas práticas literárias acessíveis para atender a diversidade de necessidades dos alunos.

Minha jornada acadêmica foi marcada por uma rotina de deslocamentos semanais de exatos 262 quilômetros, entre minha cidade (Santa Cruz/RN) e a universidade onde curso mestrado (UERN, Campus Central, Mossoró/RN). Uma jornada com desafios: físico e emocional. Cada viagem, com suas longas horas na estrada, representava mais do que uma simples ida a instituição acadêmica; ela simbolizava a vontade de aprofundar o conhecimento sobre as necessidades formativas dos educadores, entender seus desafios e, acima de tudo, propor e construir com eles apoio pedagógico.

Na inquietação e na curiosidade em conhecer e compreender recursos e práticas inclusivas que promovam o envolvimento confiante dos pares, busquei a orientação da professora/orientadora para apontar caminhos em que nossa pesquisa pudesse contribuir. A partir daí, nossa pesquisa foi se delimitando e se configurando como a metodologia PesquisarCOM, numa proposta de trabalho com os professores da modalidade de Educação Especial e aqueles atuantes em sala de AEE. Por ser derivada de um verbo, a sua conjugação, de acordo com Moraes (2010), indica que PesquisarCOM se faz com o outro e não sobre o outro. É nesse viés metodológico

que nossa intervenção se move, guia-se, pois, é na prática cotidiana, no engajamento, junto aos pares, que vamos construindo saberes, conhecimento e nos transformando.

A partir das necessidades que emergiram da prática pedagógica e do aprofundamento teórico adquiridas durante o mestrado, refleti criticamente os processos e concepções. Isso se impulsionou a desenvolver um olhar atento às necessidades dos professores da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que muitas vezes enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos pedagógicos com acessibilidade, indisponibilidade de livros literários em multiformatos e ausência de formações continuadas específicas. Assim, faz-se necessário o investimento na formação continuada dos educadores, porque entendemos ser um caminho essencial para assegurar o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

A literatura acessível revela-se não apenas como um recurso de inclusão, mas como um poderoso artefato cultural de transformação, capaz de ampliar horizontes, superar limitações e proporcionar novas possibilidades de expressão e compreensão. Esta jornada me desafia a pensar sobre o papel da escola e o papel do educador, não apenas como mediador de saberes, mas como uma profissional capaz de construir pontes entre as diversas realidades e as diferentes formas de aprender.

Atualmente, observamos um aumento significativo da presença de pessoas com deficiências e necessidades específicas de aprendizagem nas escolas², reflexo do crescimento das políticas públicas e lutas em defesa do direito à educação universal, ou seja, para todos. Diante da ampliação da oferta da educação especial e inclusiva, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que busquem a promoção da educação acessível a todos, uma vez que as normatizações e/ou legislações não efetivam práticas educativas de qualidade e não garantem a igualdade de condições a partir das diferenças, especificamente quando se trata da leitura literária.

Torna-se essencial refletir sobre o papel da educação na formação de sujeitos com habilidades para interagir com a diversidade e de reconhecer as múltiplas realidades que compõem a sociedade. Como destaca Assman (2007), uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos.

² De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), a oferta da Educação Especial na rede estadual de ensino dobrou em 2024. Disponível em: <https://www.rn.gov.br/materia/rn-dobra-oferta-da-educacao-especial-na-rede-estadual-de-ensino/> Acesso em: 14 jan. 2025

Nesse contexto, a educação enfrenta o desafio de formar pessoas para quem a criatividade e a ternura sejam não apenas importantes, mas necessidades essenciais e componentes fundamentais dos sonhos individuais e coletivos.

A fase da adolescência representa um período crucial no desenvolvimento humano. No entanto, é comum que adolescentes sejam vistos como um desafio no ambiente escolar e na sociedade em geral. Essa percepção pode dificultar a criação de oportunidades que favoreçam seu desenvolvimento integral. Isso ocorre, em grande parte, porque comportamentos característicos dessa etapa, desmotivação, introspecção, rebeldia ou aparente desinteresse, são, muitas vezes, interpretados de maneira equivocada. Na verdade, tais comportamentos, geralmente, expressam influências pelas experiências sociais, pelas dinâmicas culturais e pelas barreiras estruturais que contribuem para definir os caminhos e as possibilidades de desenvolvimento dos adolescentes.

A partir da necessidade de respostas do poder público que tornem a escola relevante e engajadora para as adolescências, contribuindo para a trajetória educacional regular dos estudantes, emerge a política pública de governo Escola das Adolescências³. Tendo em vista que essa política governamental tem como ponto de partida a escuta ativa dos estudantes, buscando compreender os desafios que enfrentam em seu cotidiano, é essencial, na organização curricular da escola, considerar seu desenvolvimento socioemocional, cognitivo e social, bem como os contextos culturais e socioeconômicos em que eles estão inseridos.

Para que a escola seja, de fato, comprometida com as adolescências, é fundamental que considere suas especificidades em todas as dimensões da prática educativa, desde os conteúdos a serem ensinados, as metodologias e formas de avaliação, até a organização do tempo, dos espaços e currículos escolares (Brasil, 2024).

Além de definir os conteúdos, as competências, as habilidades e os valores a serem ensinados e aprendidos, o currículo é considerado uma ferramenta política e social, porque reflete os valores de uma sociedade e influencia a formação humana (Brasil, 2024). Sendo assim, é preciso considerar que o processo de escolha na

³ A Política Nacional Escola das Adolescências tem como objetivo construir uma proposta para os Anos Finais do Ensino Fundamental que se conecte com as diversas formas de viver as adolescências no Brasil, que promova um espaço acolhedor e impulse a qualidade social da oferta educativa, melhorando o acesso, o progresso e o desenvolvimento integral dos(as) estudantes (Brasil, 2024).

construção curricular impacta a leitura de mundo que os estudantes constroem no decorrer da trajetória escolar. Por isso, a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), doravante BNCC, orienta que o trabalho pedagógico, nos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, contemple a abordagem sobre os multiletramentos (Rojo, 2009) visando o envolvimento de forma crítica e reflexiva em práticas sociais.

Na atualidade, os multiletramentos são muito importantes porque envolvem o trabalho com diversos tipos de textos, várias mídias, utilização de recursos multissemióticos e a multiplicidade das práticas de linguagens em uma perspectiva multicultural (Brasil, 2024). Ademais, a ampliação dos letramentos contribui para que os adolescentes reconheçam nas práticas de leitura a relevância da fruição, da expressão, da crítica, da reflexão.

O trabalho com a leitura literária é de suma importância nesta etapa da educação básica, pois, é nesse recorte temporal que as marcas da dinamicidade e da capacidade de mudança contribuem para: a construção de identidades, a formação de leitores, a análise crítica da realidade, o desenvolvimento da fruição e a ampliação dos multiletramentos. Portanto, é sob esse prisma que o Clube de Letramento Literário e Corporeidade (CLLC) se configura no programa Escola das Adolescências, cuja finalidade é construir uma proposta que se conecte com as diversas formas de viver a adolescência no Brasil; buscando a promoção de um espaço acolhedor e que impulse a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, visa o reconhecimento e a valorização da diversidade, como forma de fortalecer as identidades e a promoção de um clima escolar acolhedor (Brasil, 2024).

Essa perspectiva aponta para a necessidade de um ensino que valorize a criatividade, a empatia e o respeito às diferenças, permitindo que cada pessoa construa sua trajetória de aprendizado de maneira significativa e autônoma. Logo, a inclusão não pode ser reduzida a uma adequação formal às normas, mas deve ser compreendida como um compromisso contínuo com a transformação do currículo escolar.

A despeito do avanço das políticas públicas que visam a inclusão das pessoas na educação, é possível afirmar que a Educação Inclusiva, como modalidade de educação, ainda apresenta alguns desafios, tais como: formação docente inicial e continuada adequada às demandas educacionais. Soares (2016, p.19), enfatiza que essa “demanda inquieta os professores, pois requer que suas práticas pedagógicas sejam ressignificadas à luz da inclusão escolar como uma questão de direito do aluno”.

Por isso, é fundamental promover a valorização da diversidade humana por meio de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de práticas interdisciplinares inclusivas.

Por seu caráter inclusivo em sua gênese epistêmica, essas práticas devem promover a inclusão de todos os alunos, não se limitando apenas aos alunos com deficiência. Nesse contexto, a Portaria-SEI nº 1583/2023 (Rio Grande do Norte, 2023), que estabelece o horário nobre da leitura nas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, aborda essa necessidade ao orientar que as escolas com alunos com deficiência devem implementar práticas de leitura inclusiva e acessível para esse público.

A partir dessa orientação, considera-se pertinente o desenvolvimento desta proposta de pesquisa com intervenção na prática pedagógica de professores de Educação Especial e do AEE, propondo-se a seguinte questão norteadora (Freire, 1992): quais práticas educativas, por meio da literatura acessível em Comunicação Aumentativa e Alternativa, favorecem práticas de letramento literário promovendo a inclusão de alunos com e sem autismo? Ao abraçarmos o conceito de *sulear* em Freire (1992), recusamos a rigidez de um saber que apenas aponta direções e celebramos o saber que nasce do caminhar. É nesse encontro vivo COM o outro que os saberes são gestados, transformando a pesquisa em um ato de esperar, no qual o conhecimento se constitui, acima de tudo, como uma construção inacabada e coletiva.

A formação continuada do professor de educação especial, por meio de reflexões teóricas e práticas compartilhadas, pode contribuir para a construção de caminhos que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho educativo inclusivo. Assim, conforme preconizam os pressupostos de Freitas (2020, p. 116), faz-se necessário compreender que “a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da qualificação e da ampliação da inclusão, concretiza-se, também, quando todas as crianças podem ter acessibilidade aos livros infantis”. Como vimos, esse processo deve oportunizar o acesso a uma leitura literária de modo acessível a todos os estudantes, possibilitando o desenvolvimento das capacidades leitoras, além de ampliar e fortalecer práticas inclusivas.

A relevância desta pesquisa está estreitamente vinculada à linha de pesquisa, deste programa de pós-graduação, Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, uma vez que busca apoiar o professor em seu desenvolvimento profissional, criando recursos para a prática pedagógica e auxiliando-o a lidar com as diversidades.

Ressalta-se que esta pesquisa pretende ampliar a contribuição à formação continuada, visando a ampliação da inclusão em práticas pedagógicas que envolvem o letramento literário e a promoção da equidade.

A partir desse pressuposto, temos por objetivo compreender práticas educativas a partir da literatura acessível em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) que favorecem vivências de letramento literário visando promover a inclusão de alunos com e sem autismo. Esse objetivo, entendido como central para a pesquisa, desdobra-se em três objetivos específicos: identificar os desafios enfrentados pelos professores no trabalho com a literatura acessível com CAA; discutir, nas oficinas de letramento, o uso de estratégias de letramento literário associadas à CAA e analisar as contribuições da formação continuada com professores nas práticas pedagógicas.

Ao possibilitar estratégias de leitura literária aos estudantes, reforça-se o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade e promove a equidade. Espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar a formação continuada de professores, fortalecer políticas educacionais inclusivas e ampliar o acesso de todos os alunos à literatura, consolidando, assim, uma cultura escolar mais democrática e acolhedora.

Este texto está organizado em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos a contextualização socio-histórica, política e empírica, na qual o estudo está ancorado, o objetivo da pesquisa, a questão norteadora, a justificativa e a relevância desta pesquisa.

A segunda seção aborda os caminhos metodológicos, na qual apresentamos os parceiros de viagem e destacamos a abordagem metodológica, justificando as escolhas por uma abordagem vinculada ao PesquisarCOM. O presente estudo aborda o uso da técnica do Grupo Focal e Oficinas de Letramento e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), registrado no CAAE sob nº 84655124.2.0000.5294.

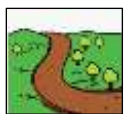
Na terceira seção, Fronteiras Teóricas e Documentais, dissertamos sobre a importância da leitura como um direito de todos, sob a perspectiva da educação especial e inclusiva; apresentamos um construto teórico acerca da pessoa com autismo e nos ancoramos na CAA como uma via de sentido para que o direito às práticas de leitura literária seja acessível a todas as pessoas, esboçando particularidades que singularizam àquelas com autismo.

A quarta seção, intitulada Caminhos Alternativos COM os companheiros de viagem, apresenta os percursos formativos construídos coletivamente ao longo da pesquisa. Nas Primeiras Vozes, são mapeadas as percepções iniciais dos professores sobre a CAA e a literatura acessível; em Trilhando caminhos acessíveis, discute-se as experiências vivenciadas nas Oficinas de Letramento; e, em Sementes plantadas no caminho: da formação à prática, analisa-se as contribuições da formação continuada com professores para as práticas inclusivas, evidenciando a formação como um processo contínuo, vivo e em permanente construção.

A quinta seção apresenta considerações que se configuram como um convite à continuidade, partindo da compreensão de que a pesquisa, articulada à formação continuada, abre caminhos alternativos para a promoção de práticas inclusivas por meio da literatura acessível. Destaca-se, ainda, que o campo da literatura acessível com CAA permanece em construção, com muitos percursos a serem trilhados, descobertos, aprofundados e transformados.

É nesse movimento de reflexão e continuidade que se insere a seção seguinte, Caminhos metodológicos, na qual se apresenta o percurso investigativo que sustentou a realização deste estudo. Nesta seção, explicitam-se as escolhas teóricas e práticas que orientaram a pesquisa, bem como os procedimentos adotados, os contextos de desenvolvimento e as estratégias mobilizadas para a construção de uma proposta comprometida com uma prática educativa inclusiva e acessível.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS



Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa⁴; do ponto de vista de seus objetivos, descritiva; e configurando-se como uma intervenção⁵ na prática pedagógica, que tem a possibilidade do engajamento de todos num processo de transformação da realidade. Dessa forma, não podemos ignorar a responsabilidade que temos sobre as realidades que estamos ajudando a construir. Uma experiência de transformação mútua, na qual o pesquisador também aprende com a prática junto com o participante, uma nova maneira de entender o ato educativo. Além disso, indo ao encontro da concepção de PesquisarCOM, nessa abordagem, compreendemos que o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e atuante no processo (Gerhardt *apud* Deslauriers, 1991).

Ao partirmos do princípio da abordagem qualitativa, os estudos de Yin (2016), afirmam que a pesquisa qualitativa perpassa por cinco características fundamentais, que são:

1^a estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano; 2^a representa as opiniões dos participantes nos estudos; 3^a abrange o contexto em que as pessoas vivem; 4^a revela conceitos existentes que permitem explicar o comportamento social humano; 5^a utiliza múltiplas fontes para a coleta de dados (Yin, 2016, p. 33).

Essas características são fundamentais porque buscam compreender profundamente as experiências e perspectivas dos indivíduos, destacando a importância do contexto e das interações sociais para a interpretação dos fenômenos estudados. Ao adotar métodos diversos de construção de dados, a pesquisa qualitativa permite uma análise holística e rica da realidade vivenciada. Além disso, essas características refletem a natureza interpretativa e flexível da pesquisa qualitativa.

Na abordagem qualitativa, há menos preocupação com a generalização e mais foco em compreender profundamente a complexidade da experiência humana em

⁴ “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 14).

⁵ De acordo com Moraes (2010, p. 37), “A intervenção nos coloca diante do fato de que nossas práticas não são neutras, elas são vetores que produzem realidades”.

contextos específicos. A pesquisa qualitativa, portanto, permite um olhar mais detalhado e sensível sobre as diversas dimensões da vida social.

Para compreender e identificar os conceitos relacionados ao objeto de estudo, o trabalho exploratório de campo foi estruturado com a realização de um levantamento bibliográfico e documental, além da utilização de técnicas como o Grupo Focal e o trabalho com Oficinas de Letramento. Essas práticas foram adotadas com o intuito de aprofundar a análise e proporcionar uma compreensão abrangente da complexidade do fenômeno investigado, permitindo uma triangulação de dados visando contribuir para a validade e riqueza dos resultados obtidos.

Conforme enfatizam Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007, p. 4), a técnica de Grupo Focal configura-se como “[...] uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador”. A partir dessa definição, compreende-se que o Grupo Focal possibilita ao pesquisador mediar um diálogo coletivo de forma direcionada, com o intuito de explorar aspectos relevantes à sua investigação.

O Grupo Focal na perspectiva inclusiva é entendido como uma técnica de investigação que promove a aproximação entre o investigador e os parceiros da pesquisa, proporcionando certa flexibilidade na condução das entrevistas e uma maior interação com os dados construídos (Santos; Silva; Soares e Nunes, 2023). Como observa Gomes (2005), o pesquisador tem a possibilidade de verificar as informações *in loco*, ou seja, no momento em que são oferecidas pelos parceiros. Ao destacar essa flexibilidade, ressalta-se o potencial do Grupo Focal como método que favorece uma interação mais próxima entre pesquisador e parceiros. Nesse sentido, Santos; Silva; Soares e Nunes (2023, p. 91) acrescentam que essa forma de construir dados “[...] possibilita um novo olhar para o assunto abordado, podendo evidenciar novas perspectivas sobre determinado contexto, problema ou situação”.

Observa-se que a técnica de Grupo Focal não apenas promove o aprofundamento das respostas fornecidas pelos parceiros, mas também abre espaço para emergência de *insights* que podem contribuir para a ampliação e compreensão acerca da investigação do problema de pesquisa.

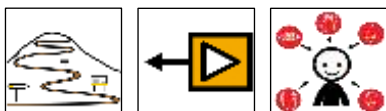
Esse caminho metodológico foi atravessado por técnicas nas quais utilizamos escutas, reflexões, debates e intervenções com professores em seus espaços de trabalhos; por isso, faz-se necessário enfatizar o nosso compromisso ético na pesquisa. Visando respeitar os limites éticos que a própria ciência impõe, Minayo

(2003) entende que o uso de técnicas, na pesquisa qualitativa, não é somente instrumento, e sim, ações realizadas com respeito e responsabilidade, observando a singularidade diante das interações promovidas pelos momentos.

É fundamental considerar as implicações éticas que orientam a condução desta pesquisa, assegurando que os parceiros compreendam os aspectos metodológicos acerca do desenvolvimento da pesquisa. Isso inclui a ênfase na natureza voluntária da participação, a garantia de confidencialidade nos instrumentos metodológicos empregados para a construção de dados e a proteção do anonimato aos parceiros da pesquisa. Essa abordagem visa não apenas assegurar a integridade ética do estudo, mas também promover um ambiente acolhedor e seguro durante as interações exploratórias no campo, favorecendo uma maior abertura e confiança entre os pesquisadores e os parceiros.

Este é um estudo de intervenção na prática pedagógica com professores de alunos com e sem autismo, problematizando um contexto específico numa escola da rede estadual de ensino, circunscrita à 7ª Diretoria Regional de Educação (DIREC), situada no município de Santa Cruz/RN.

2.1 Na Trilha dos Sentidos



Como já mencionamos, optamos por construir os dados da pesquisa por meio da técnica de Grupo Focal e Oficinas de Letramento. Inicialmente, foi realizado o primeiro Grupo Focal e, após o término do encontro, as falas das parceiras foram transcritas na íntegra.

No Grupo Focal inicial, foi utilizado o gravador de áudio do *smartphone* da pesquisadora para registrar a conversa, com a finalidade de garantir a preservação do conteúdo essencial do diálogo. No entanto, devido às limitações técnicas do equipamento, como a captação de som com menor qualidade em alguns trechos, não foi possível utilizar *softwares* de transcrição automática com precisão satisfatória. Por essa razão, a transcrição foi realizada manualmente pela própria pesquisadora, a partir da escuta atenta do áudio original, respeitando as pausas, hesitações e modos de fala dos parceiros, de forma a manter a fidelidade ao contexto e às nuances expressivas do encontro.

A análise e a interpretação dos dados construídos foram desenvolvidas a partir da técnica de Análise de Conteúdo, que

[...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (Bardin, 2011, p. 44).

De acordo com Freitas, Cunha e Moscarola (1997), a Análise de Conteúdo é como uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, demandando que o pesquisador recorra à intuição, à imaginação e à criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais.

A análise e a interpretação dos dados construídos serão desenvolvidas a partir da técnica de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), são organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

De acordo com Bardin (2011), a etapa da pré-análise refere-se à organização do corpus, com vistas a torná-lo operacional e sistematizado. Nesse momento inicial, procede-se à leitura flutuante, à escolha dos documentos e à formulação das hipóteses e dos objetivos da análise, o que possibilita o delineamento de indicadores que orientarão a interpretação dos dados.

A fase seguinte, denominada exploração do material, caracteriza-se pela aplicação sistemática das técnicas analíticas previamente definidas, mediante a categorização e codificação dos dados, visando à identificação de unidades de registro significativas.

Por fim, não menos importante, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação correspondem à última etapa do processo, na qual os dados são submetidos à síntese e à reorganização, de modo a permitir a elaboração de inferências fundamentadas teoricamente. Trata-se de um momento de análise crítica e reflexiva que busca atribuir sentidos aos dados empíricos à luz dos objetivos da pesquisa.

Na sequência das etapas analíticas, foi realizada, na fase de pré-análise, a leitura flutuante do material. Conforme apontam Sousa e Santos (2020), a leitura flutuante permite evidenciar uma sistematização de ideias preliminares diante das

investigações, as quais enaltecem as próximas fases bem como a construção do texto de análise.

Dando continuidade à fase de pré-análise, procedeu-se à elaboração dos indicadores, compreendidos como elementos de marcação que possibilitam extrair das comunicações a essência de suas mensagens. Nessa etapa, realizam-se as operações de recorte do texto em unidades comparáveis, que posteriormente servirão à categorização e à análise temática, além da definição de modalidades de codificação destinadas ao registro e organização dos dados (Bardin, 2011).

A partir do conjunto de procedimentos adotados e das concepções expressas nas falas das parceiras, foi possível formular indicadores temáticos que orientaram a estruturação das categorias nas etapas subsequentes da análise. Assim, o método utilizado consistiu em selecionar os principais pontos das entrevistas, de modo a contemplar os objetivos da pesquisa e a sistematizar o conteúdo em subtemas, etapa fundamental para o processo de codificação e interpretação do material empírico.

Vale salientar que, no âmbito da Análise de Conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* (Bardin, 2011). Neste estudo, adotou-se a construção *a posteriori*, uma vez que as categorias foram constituídas de forma progressiva, emergindo a partir do tratamento e da sistematização dos elementos linguísticos (frases e palavras) identificados durante o procedimento analítico. Esse processo permitiu organizar os dados de modo interpretativo, evidenciando as regularidades, os significados e os sentidos atribuídos pelas parceiras.

Desse movimento analítico, emergiram as categorias saberes, experiências e narrativas, que expressam, respectivamente, o que as professoras expressaram ser o seu pensamento; o que efetivamente fazem e como justificam suas práticas no contexto investigado. Assim sendo, visando viabilizar o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos ao dispositivo didático Oficinas de Letramento (Santos Marques; Kleiman, 2019). Nesta pesquisa, designamos esse dispositivo didático como Trilhas Acessíveis, conforme apresenta o Quadro 1 – abaixo.

Quadro 1: organização das Oficinas de Letramento na escola

Trilha	Objetivo	Metodologia
Trilhar Saberes	Descobrir a CAA na prática educativa	Acolhida ao grupo por meio da dinâmica: “Eu incluo quando...”.
		Momento musical - De todas as cores.
		O que entendemos por CAA? Todas as vozes importam! (vídeo).
		CAA na prática educativa.
		Hora de praticar!
Trilhar Experiências	Explorar livros que falam com todos	Mediando leitura literária.
		Construindo relação de sentido.
		O direito de ler.
		Os livros em Multiformatos.
		Práticas de letramento literário.
Trilhar Narrativas	Criar propostas literárias com CAA	Linguagem simples.
		Conhecer o livro “Contos africanos”.
		(Re)escrita do livro Contos africanos em CAA.

Fonte: dados da autora (2025)

Essas trilhas foram realizadas durante os momentos destinados ao planejamento escolar coletivo e colaborativo, designados de hora-atividade. Esse momento de planejamento está previsto na Lei Complementar nº 322, de 11 de janeiro de 2006. Essa lei dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Norte, referente à Educação Básica e à Educação Profissional, e dá outras providências, mais precisamente o Art. 2, Inciso VI: “hora-atividade: o tempo reservado ao Professor para estudos, planejamento, avaliação, reunião, articulação com a comunidade escolar e outras atividades de caráter pedagógico”, e hora-atividade, compreendendo encontros de três horas de duração.

A hora-atividade é um momento previsto para a organização da escola, para o planejamento pedagógico e para as ações formativas entre educadores. Por estar prevista na legislação em vigor, requer o cumprimento semanal, observando que: “A jornada de trabalho de trinta horas semanais do Professor inclui: I - vinte e quatro horas-docência; e II - seis horas-atividade” (Rio Grande do Norte, 2006, Art. 27, Inciso V, § 4º).

A escolha desse momento se justifica por coincidir com o período destinado ao planejamento coletivo, realizado no contraturno, o que possibilitou uma maior adesão dos parceiros. Considerando a dinâmica e a rotina escolar, os encontros foram realizados a cada 30 dias. Nesse intervalo, realizamos a avaliação contínua do processo formativo, o planejamento das etapas subsequentes e o registro sistemático

das vivências. Para a construção dos dados, utilizamos recursos como gravações de voz e registros fotográficos dos encontros.

2.2 Parceiros de viagem



Esta subseção destina-se a apresentar os "parceiros de viagem" que participam desta pesquisa, destacando o papel de cada um no contexto da educação especial. No presente estudo, os "parceiros de viagem" são compostos por sete professores da modalidade de educação especial e uma professora de AEE da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses profissionais desempenham funções complementares e suplementares na oferta de um ensino inclusivo e acessível para os estudantes público-alvo da modalidade de educação especial.

Ao caminharmos por técnicas em que utilizamos escutas, reflexões, debates e intervenções com professores em seu espaço de trabalho, é importante enfatizar nosso compromisso ético e imparcial na pesquisa.

É fundamental considerar as implicações éticas que orientam a condução da pesquisa, garantindo que os parceiros compreendam aspectos cruciais da investigação. Isso inclui a ênfase na natureza voluntária da participação, a garantia de confidencialidade nas metodologias empregadas para a construção de dados, e a proteção do anonimato dos indivíduos envolvidos, o que será claramente destacado antes da realização das atividades. Essa abordagem visa não apenas assegurar a integridade ética do estudo, mas também promover um ambiente acolhedor e seguro durante as interações exploratórias no campo, favorecendo uma maior abertura e confiança entre os pesquisadores e os parceiros.

Salientamos que esta pesquisa tem a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, sob o parecer número 7.556.416, emitido em 9 de maio de 2025 (Anexo 1).

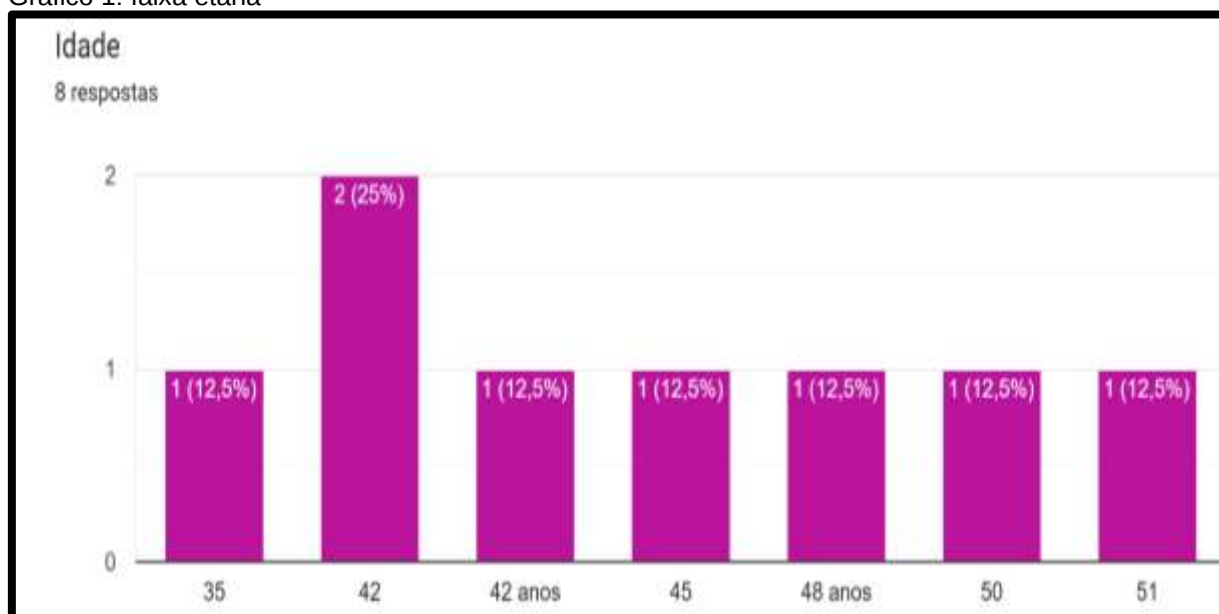
Os critérios de inclusão dos parceiros da pesquisa foram integrar a equipe da Educação Especial da escola, com atuação na sala comum ou na sala do AEE. Além disso, todos os parceiros precisaram aceitar participar da pesquisa voluntariamente, formalizando o aceite por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Não foram convidados a participar da pesquisa os demais profissionais da

escola, gestores e professores dos componentes curriculares da base comum porque a proposta metodológica do Grupo Focal é orientada para ser desenvolvida com até 10 parceiros.

Compreendemos que, de acordo com o Art. 16, Inciso XI da Portaria-SEI nº 4522, de 26 de setembro de 2024, que Institui diretrizes para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte - doravante Portaria-SEI nº 4522/2024 -, é papel dos professores dessa modalidade educacional “colaborar com atividades de estudo e formação continuada da comunidade escolar” (Rio Grande do Norte, 2024, Art. 16). Justificamos os parceiros da pesquisa por esses aspectos metodológicos e normativos do sistema de educação da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Ao buscar uma melhor compreensão acerca da realidade do contexto da pesquisa, optamos por descrever alguns aspectos sociais e profissionais dos parceiros de viagem. Inicialmente, de acordo com o Gráfico 1, apresentamos a idade deles.

Gráfico 1: faixa etária



Fonte: dados da pesquisa (2025)

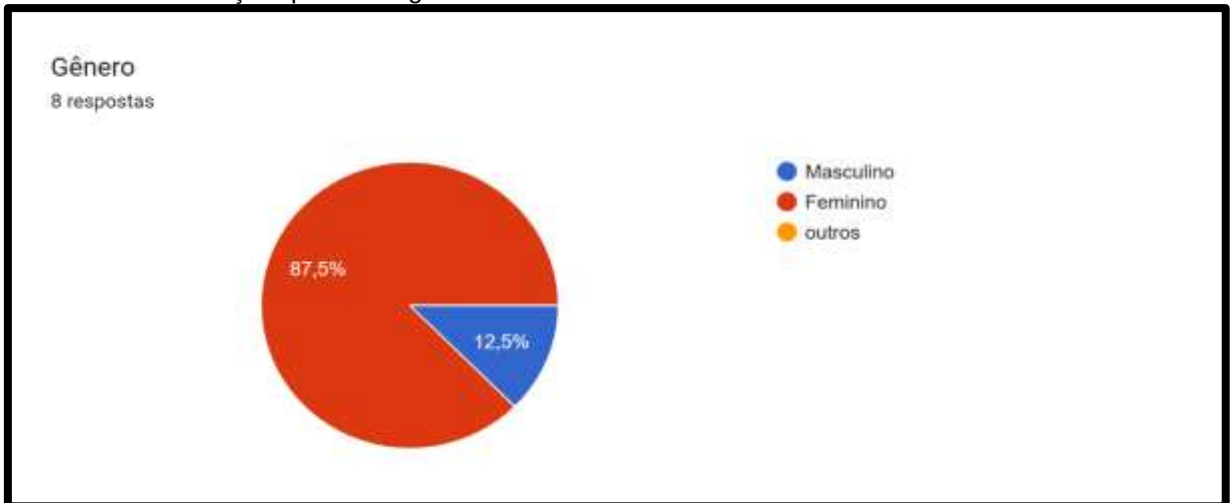
Descrição: (início da descrição) o Gráfico 1, em formato de barras verticais, na cor lilás, exibe as faixas etárias dos parceiros: 35, 42, 42 anos, 45, 48 anos, 50 e 51 (fim da descrição).

O Gráfico 1 apresenta uma média de idade dos parceiros da pesquisa de 44 anos. A relativa homogeneidade etária, com leve concentração na média de 40 anos, pode influenciar aspectos como preferências, decisões e percepções de viagem. Apesar do número reduzido de parceiros, a variedade de idades permite vislumbrar

diferentes experiências geracionais, ainda que concentradas em um recorte etário específico da vida adulta.

Conforme podemos observar abaixo, o Gráfico 2 tem por finalidade apresentar a autodeclaração de gênero dos parceiros.

Gráfico 2: identificação quanto ao gênero

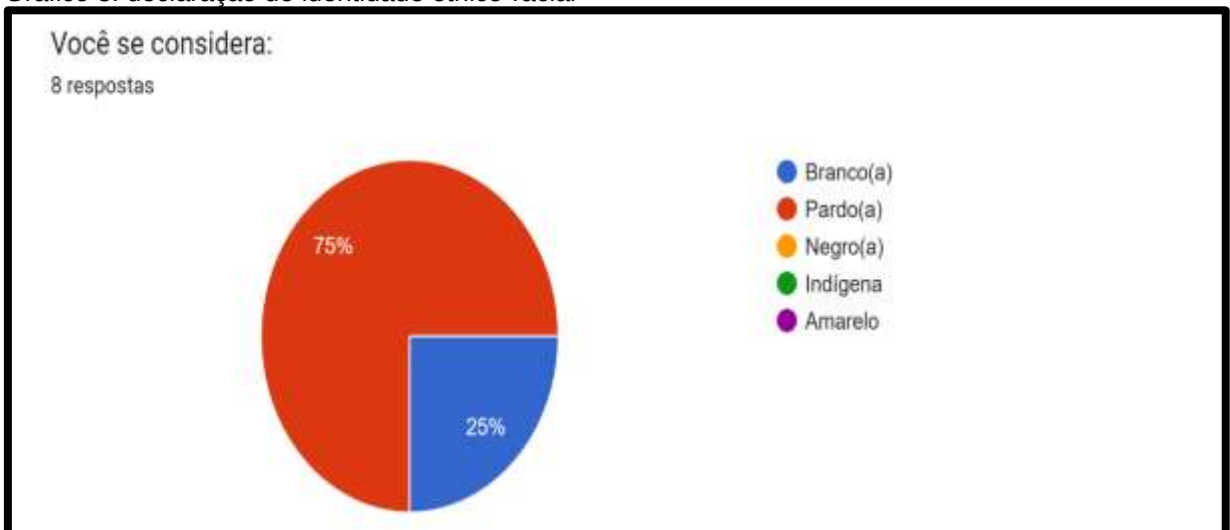


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) o Gráfico 2, em formato de pizza, apresenta a distribuição de gênero de 8 parceiros da pesquisa. A maior parte do círculo, representada pela cor vermelha, indica que 87,5% dos respondentes se identificam com o gênero feminino. Uma fatia menor, na cor azul, representa 12,5%, correspondendo a um participante que se identifica com o gênero masculino (fim da descrição).

Quanto ao gênero, de acordo com o Gráfico 2, 87,5%, ou seja, 7 parceiros se autodeclararam do sexo feminino, e, apenas 1, autodeclarou-se como pertencendo ao sexo masculino. Como vimos, há uma predominância majoritária do sexo feminino entre os parceiros.

Gráfico 3: declaração de identidade étnico-racial

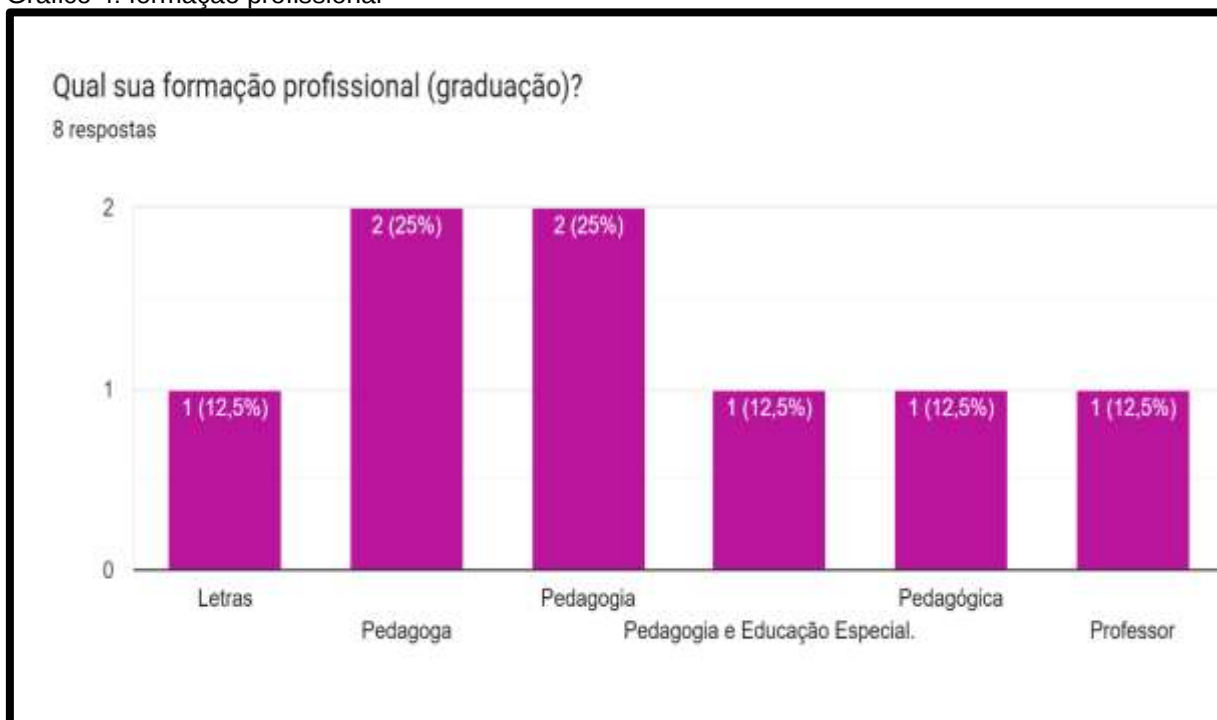


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) o Gráfico 3, em formato de pizza, ilustra a autodeclaração de identidade étnico-racial de 8 parceiros. A maior fatia, representada pela cor vermelha, corresponde a 75% dos respondentes que se identificam como pardos(as). A menor fatia, na cor azul, representa 25%, correspondente a pessoas que se identificam como brancas (fim da descrição).

Conforme ilustrado no Gráfico 3, referente à autodeclaração de identidade étnico-racial, os parceiros de viagem são majoritariamente pessoas que se identificam como pardas, representando 75% dos respondentes (6 parceiros), enquanto os brancos corresponderam a 25% (2 parceiros). Nenhum dos respondentes se autodeclarou como negro(a), indígena ou amarelo(a). A ausência de declarações nas demais categorias também pode refletir características específicas do contexto em que a pesquisa foi realizada, pois essa distribuição pode estar relacionada à composição demográfica local, onde há predominância de pessoas que se autodeclararam pardas.

Gráfico 4: formação profissional



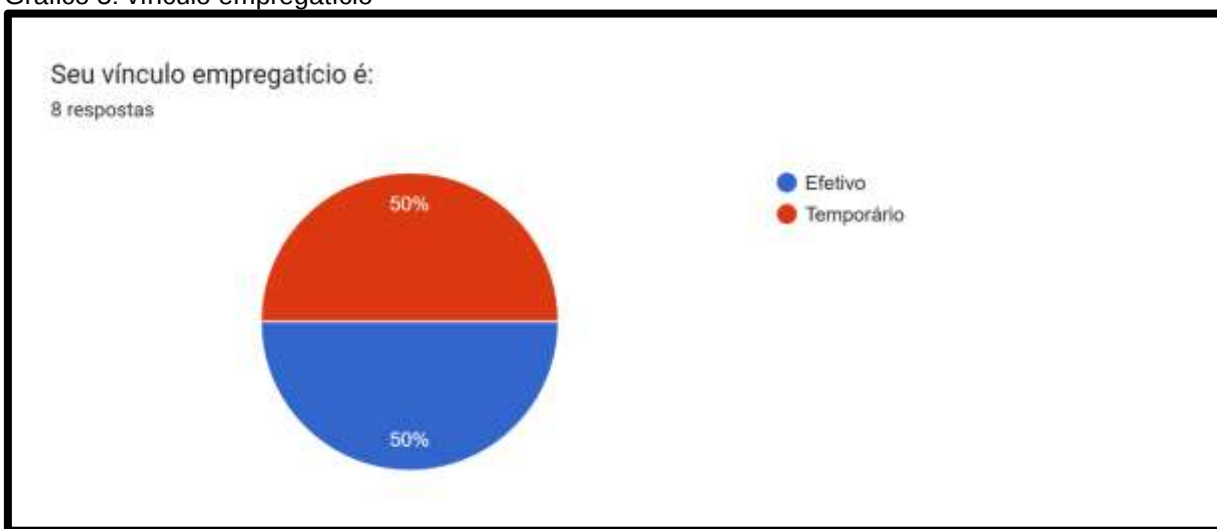
Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) o Gráfico 4, em formato de barras verticais, indica a formação profissional baseada nas respostas dos 8 parceiros. 87,5% (7 pessoas) possui formação em Pedagogia, 12,5 (1 pessoa) possui formação em Letras (fim da descrição).

O Gráfico 4, referente à formação profissional de nível superior dos parceiros, mostra uma predominância de pessoas com formação em Pedagogia. Considerando as categorias "Pedagoga", "Pedagogia" e "Pedagogia e Educação Especial", observa-se que 7 dos 8 respondentes (87,5%) possuem formação em pedagogia. A outra

formação aparece com um respondente de (12,5%), abrangendo o curso de Letras. A forte presença de profissionais da área da educação, em especial Pedagogia, sugere que os parceiros de viagem atuam majoritariamente no campo educacional. Isso pode influenciar diretamente a percepção dos parceiros sobre os temas abordados na pesquisa, sobretudo nas práticas educativas, processos educativos e/ou experiências pedagógicas.

Gráfico 5: vínculo empregatício



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) o Gráfico 5, em formato de pizza, é dividido em duas partes iguais: 50% dos parceiros (representados pela cor azul) informaram ter vínculo efetivo, e 50% dos parceiros (representados pela cor vermelha) informaram ter vínculo temporário (fim da descrição).

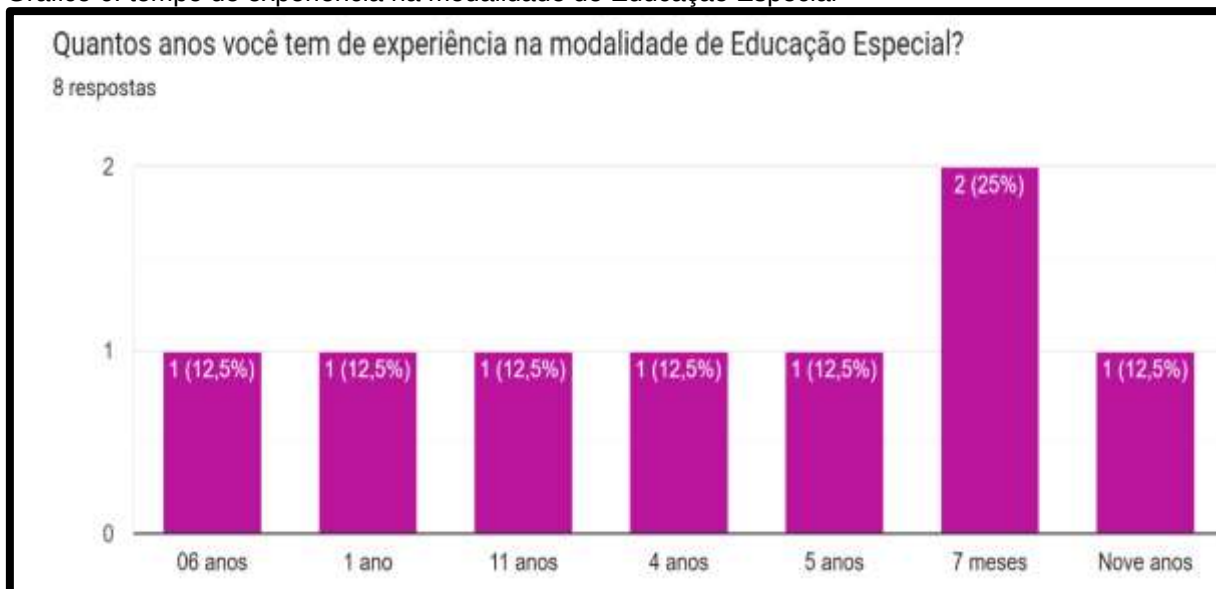
O Gráfico 5 mostra uma distribuição igualitária entre os vínculos empregatícios dos parceiros da pesquisa. Dos 8 respondentes, 50% possuem vínculo efetivo e os outros 50% atuam sob regime temporário. Essa paridade é relevante, pois indica que a amostra contempla diferentes realidades profissionais dentro do campo de trabalho investigado.

A presença equilibrada de trabalhadores efetivos e temporários pode oferecer um panorama diversificado quanto às condições de trabalho, estabilidade profissional e perspectivas de carreira dos parceiros. Enquanto o vínculo efetivo geralmente está associado a maior segurança jurídica e estabilidade no cargo, o regime temporário pode refletir condições mais precárias de trabalho, maior rotatividade e contratos com menor duração.

Esses dados são significativos porque o estudo impacta diretamente os profissionais, como no caso da continuidade dos processos formativos de professores da rede pública. Por exemplo, a presença de profissionais com apenas 7 meses de

atuação pode estar relacionada a recentes políticas de inclusão, à abertura de novas vagas ou à crescente demanda por profissionais na área da Educação Especial, refletindo um movimento de expansão e fortalecimento dessa modalidade educacional.

Gráfico 6: tempo de experiência na modalidade de Educação Especial



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) o Gráfico 6, em formato de barras, apresenta o tempo de experiência, com sua respectiva porcentagem: 7 meses – 2 respostas (25%); 06 anos – 1 resposta (12,5%); 1 ano – 1 resposta (12,5%); 11 anos – 1 resposta (12,5%); 4 anos – 1 resposta (12,5%); 5 anos – 1 resposta (12,5%) e Nove anos – 1 resposta (12,5%) (fim da descrição).

O Gráfico 6 revela uma grande diversidade no tempo de experiência dos parceiros de viagem com a Educação Especial. Entre os 8 respondentes, observa-se que a maioria possui experiência inferior a 10 anos, com destaque para dois parceiros (25%) que indicaram ter 7 meses de atuação na área, o tempo mais curto e mais recorrente. Os demais parceiros apresentam tempos variados de experiência: 1 ano, 4 anos, 5 anos, 6 anos, 9 anos e 11 anos, cada um representando 12,5% da amostra.

A variedade exposta no gráfico evidencia um grupo heterogêneo quanto ao nível de familiaridade e trajetória profissional com a Educação Especial, mesclando profissionais iniciantes com outros mais experientes. A presença significativa de profissionais com pouca experiência pode indicar um campo em processo de formação contínua ou de alta rotatividade, fatores que devem ser considerados na análise dos dados e nas recomendações da pesquisa.

A modalidade de Educação Especial e Inclusiva, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, é regulada por um conjunto normativo que visa

assegurar o atendimento adequado às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com transtornos funcionais específicos e estudantes com indicativo de Altas Habilidades e/ou Superdotação. Conforme a Portaria-SEI nº 4522/2024, fica estabelecida a garantia de professores especializados para o atendimento desses estudantes, detalhando-se a atuação dos diferentes profissionais envolvidos:

Na Rede Estadual Pública de Ensino do RN são assegurados professores de apoio especializado na Modalidade de Educação Especial:

I - Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

II - Professor de Educação Especial;

III - Professor de Libras;

IV - Professor Intérprete/Tradutor de Libras;

V - Professor do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (Rio Grande Norte, 2024, Art. 7º, p. 20).

Esses profissionais têm um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, assegurando o desenvolvimento pleno dos estudantes dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

No que se refere ao AEE, fica estabelecido que

o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados de forma institucional, com o objetivo de complementar e suplementar a formação dos estudantes com necessidades educacionais específicas. O AEE é prestado de maneira contínua, com a seguinte divisão: **I**: Complementação da formação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Funcionais Específicos; **II**: Suplementação da formação dos estudantes com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação (Rio Grande do Norte, 2024, Art. 12, p. 20).

As referidas funções docentes têm como objetivo garantir que os estudantes tenham acesso a um processo de ensino e aprendizagem que considere suas particularidades, respeite as diferenças individuais e promova a equidade no ambiente escolar. Nesse contexto, a pesquisa com os professores do AEE desempenha um papel fundamental, não apenas no aprimoramento das práticas pedagógicas desses profissionais, mas também na contribuição para sua formação continuada. Além disso, conforme estabelece o Art. 7º, inciso XI, é crucial que esses profissionais colaborem com atividades de estudo e formação continuada da comunidade escolar, compartilhando saberes e experiências que favoreçam a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível aos estudantes.

Em relação ao papel do professor da modalidade de Educação Especial, as diretrizes para essa modalidade destacam:

O professor de Educação Especial acompanha, orienta e realiza a mediação do processo de ensino-aprendizagem do(s) estudante(s) com Necessidade Educacional Específica, em colaboração com o(s) professor(es) titular(es) da turma e do AEE/SRM, para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento do(s) estudante(s). O professor de Educação Especial deverá ser alocado em sala de aula comum de escola da Educação Básica (Rio Grande do Norte, 2024, Art. 18, p. 21).

As diretrizes para a Educação Especial e Inclusiva enfatizam a importância da atuação desse profissional, que acompanha e faz a mediação do processo de ensino e aprendizagem de Estudantes Público Alvo da Educação Especial, em colaboração com os professores titulares e os profissionais do AEE. Com vistas ao fortalecimento da inclusão, é fundamental o uso de tecnologias assistivas e de recursos da CAA, que proporcionam meios acessíveis para a comunicação e para o aprendizado de estudantes com necessidades complexas de comunicação.

O caminhar com esses professores nesta pesquisa é de grande relevância, pois possibilita explorar alternativas diversas para que os alunos tenham acesso e participação ativa ao currículo de forma significativa, promovendo, assim, uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Devido as implicações éticas que a própria ciência impõe e em observação as recomendações do Comitê de Ética e Pesquisa, os parceiros de viagem não podem ter sua identificação ou identidade reveladas, por isso, o Quadro 2 apresenta os codinomes e seus significados. Salientamos que os codinomes representam a cultura africana, devido ao contexto da abordagem literária que a pesquisa assume.

Quadro 2: codinomes e seus significados

Codinomes	Significado
Adisa	Nos ensinará
Akilah	Inteligente
Ashanti	Mulher africana forte
Binah	Dançarina
Carama	Professor
Kalifa	Brilhante
Saada	Útil, que ajuda, auxilia
Shukura	Eu sou grata

Fonte: Portal Geledés (2025)

Reafirmamos o compromisso com uma perspectiva de pesquisa que compreende a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos. Nesse sentido, conforme defendem Silva e Cabral (2024, p. 190), “a escola é atravessada por práticas sociais. Por isso, faz-se necessário abordar práticas

pedagógicas relacionadas ao campo da diversidade”, o que implica promover ações que valorizem diferentes identidades, culturas e formas de existir.

É importante destacar que os parceiros de viagem, aqui apresentados, como parceiros ativos nesta pesquisa, são fundamentais na construção do conhecimento ao longo dessa caminhada. A opção metodológica PesquisarCOM está contribuindo para compreendermos que a pesquisa não se dará sobre os profissionais, mas com eles, respeitando e compartilhando experiências, saberes e práticas pedagógicas. Dessa forma, buscamos não apenas compreender suas trajetórias, mas também construir juntos saberes que possam enriquecer e transformar a prática educacional, estabelecendo uma troca contínua de aprendizagens e contribuições entre os parceiros.

Cabe ressaltar que, ao longo do itinerário da pesquisa, houve a participação pontual de outros profissionais da instituição, além dos sujeitos inicialmente previstos. No primeiro Grupo Focal, por exemplo, contou-se com a presença de uma assistente, cuja contribuição enriqueceu as discussões a partir de sua experiência com a inclusão. Da mesma forma, em algumas oficinas, participaram membros da equipe gestora, da coordenação pedagógica e um professor de Matemática, ampliando o caráter interdisciplinar e colaborativo das reflexões. A presença desse docente, em especial, deu-se em razão de seu interesse acadêmico e investigativo na área da inclusão, o que reforça a relevância científica da temática e evidencia o potencial formativo e mobilizador da proposta para além do público inicialmente delimitado.

Registra-se que uma das professoras participantes da pesquisa não pode integrar os grupos focais. Essa ausência não comprometeu sua vinculação ao estudo, uma vez que sua participação ocorreu em outras etapas do processo formativo, como nas Oficinas de Letramento desenvolvidas.

3 FRONTEIRAS TEÓRICAS E DOCUMENTAIS



Esta seção apresenta as fronteiras conceituais e documentais que sustentam esta dissertação, delineando os limites e intersecções entre distintas áreas do conhecimento que convergem no campo da educação inclusiva. No percurso proposto, três fronteiras se abrem como desdobramentos temáticos que dialogam com o eixo central da pesquisa.

A primeira fronteira, *Por onde ler o mundo*, propõe uma discussão sobre as potencialidades da literatura como um direito inerente a todos os estudantes, com ênfase na formação integral. A segunda fronteira, *Em Pessoa com Autismo: do Ser ao Aprender*, discute a aprendizagem sob a perspectiva da neurodiversidade, reconhecendo a singularidade das trajetórias de pessoas com autismo, respeitando seus interesses e necessidades. A última fronteira, *Comunicação Aumentativa e alternativa: Via de Sentido*, apresenta a Comunicação Aumentativa e Alternativa como um recurso legítimo e necessário para ampliar as possibilidades de expressão e participação comunicativa de pessoas com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC), reafirmando a centralidade da comunicação como direito e via de pertencimento social e de acesso ao conhecimento histórico e cultural da humanidade.

As seções secundárias a seguir estão interligadas por uma abordagem interdisciplinar, são atravessadas por fundamentos teóricos e documentais que legitimam práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a acessibilidade e a inclusão.

3.1 Por onde ler o mundo



Ler o mundo é um direito que antecede a própria leitura das palavras. É uma das ideias mais conhecidas e importantes do patrono da educação, “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 8). Assim sendo, é por meio da leitura

de mundo que se desenvolve a capacidade de compreender o contexto, interpretar a realidade e evitar o uso mecânico da linguagem.

Por isso, “a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 8). A partir desse excerto, pode-se inferir que a pedagogia freiriana entrelaça linguagem e realidade. A leitura crítica precisa estar situada em uma relação entre o texto e o contexto. Nesse sentido, os estudos freirianos apontam que

A aprendizagem da re-leitura implica, sem sombra de dúvida, o aprendizado de nova linguagem. Não posso re-ler o mundo, vê-lo adequadamente ao novo tempo em que me acho, se não melhora os velhos instrumentos de análise, se não invento novos instrumentos, se não aprendo a melhor ligar e entender as parcialidades que se relacionam na totalidade que cindi para conhecer (Freire, 2015, p. 150).

Para que possamos conhecer as necessidades dos sujeitos, precisamos aprender a reler o mundo. Isso requer conhecer uma nova linguagem, novos recursos, novas formas de se comunicar e novas abordagens mais inclusivas, que tenham como ponto de partida as especificidades para se chegar ao geral. Portanto, embora Paulo Freire não tenha utilizado em seus estudos a expressão letramento, suas obras alicerçaram o desenvolvimento do uso social da língua/linguagem nas práticas sociais.

Filiamo-nos à concepção de letramento de vertente sociocultural, compreendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Considerando que os letramentos são múltiplos (Oliveira, 2010), porque envolvem diversos contextos, atividades, práticas situadas e sistemas simbólicos, reconhecer a diversidade imbricada nesse conceito-chave envolve compreender o contexto sociocultural de uso do termo em foco neste trabalho: multiletramentos.

Para contextualizar o uso desse termo, faz-se necessário compreender como ele surge. Em 1994, dez pesquisadores/professores, dentre eles Bill Kopen e Mary Kalantzis, de língua inglesa se reuniram para discutir alguns fenômenos relacionados à educação linguística contemporânea. Esse evento culminou na produção de um manifesto no qual o termo *multiliteracies* foi cunhado, intitulado Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996). Vale ressaltar que essa obra é um dos principais documentos que inspiram a BNCC.

Nossas práticas sociais são mediadas por diversas mídias, canais de comunicação, diversidade cultural e linguística. Sob esse prisma, ressaltamos que a escrita, a despeito de ainda ser predominante em nossas interações sociais, é atravessada por vários modos de significação e de representação complexos. Assim, entendemos que

a multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental [...] os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem (Cazden *et al.*, 2021, p. 19).

A utilização do termo multiletramentos se ancora na necessidade de focalizar a diversidade local e global, pois, atualmente, a prática pedagógica nos exige “lidar com as diferenças linguísticas e culturais [...]” compreendida como um “aspecto central de nossas vidas privadas, profissional e cidadão” porque “a própria natureza da aprendizagem de línguas mudou” (Cazden *et al.*, 2021, p. 19).

Por levarmos em consideração a “multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade” (Rojo, 2009, p. 19), o trabalho pedagógico, sob a perspectiva dos multiletramentos, emerge pela necessidade que temos de compreender que o texto não é mais o mesmo, há diversas formas e modos de nos comunicarmos, aprendermos, experienciarmos, vivenciarmos. Isso pode ser feito por meio de estruturas digitais com hiperlinks; hipertextos; com diversas semioses; em espaços diversificados; em tempos diversos, práticas síncronas e assíncronas. Logo, conforme afirma Rojo (2012, p. 20), “[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem [...]”.

Conforme preconizam Rojo e Almeida (2009), os multiletramentos estabelecem relações com o contexto sociocultural por considerar quatro elementos constituintes, essenciais a natureza do conceito:

- I. Multiculturalismo: por compreender a inter-relação entre culturas;
- II. Multimodalidade: por entender que há vários modos de comunicação;
- III. Multissemiose: por reconhecer a multiplicidade de semioses ou linguagens;
- IV. Hipertextualidade: por agregar informações via hiperligações.

O conceito de multiletramentos está relacionado à ideia de que ler e escrever vão além da mera codificação e decodificação do texto escrito, trata-se de um conceito que reconhece a diversidade de práticas de linguagem e os diferentes modos semióticos (imagens, sons, gestos, vídeos, cores, movimentos) que contribuem para a construção de significados e sentidos.

Trabalhar com multiletramentos na escola é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, crítica e que atenda às necessidades da realidade dos estudantes. Isso implica, necessariamente em considerá-los como sujeitos ativos e produtores de sentido em diferentes linguagens. Nesse sentido, o texto literário, como expressão sensível e simbólica da vida, é um dos caminhos mais potentes para esse exercício de leitura do mundo, um direito que deve ser assegurado a todas as pessoas, por se constituir de um modo que contempla a diversidade e o multiculturalismo.

No entrelaçamento de palavras, por meio do letramento literário, os leitores são convidados a percorrer trilhas que desvendam realidades diversas, enriquecem o imaginário e promovem a construção de sentidos. Por isso, esta investigação também se ancora no conceito de letramento literário compreendido como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Como afirma Cosson (2022, p. 16), “[...] a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”. Nesse sentido, garantir o acesso universal à literatura é mais que assegurar um direito fundamental, é abrir caminhos para a formação crítica, cidadã e criativa de cada indivíduo.

Por visarmos o desenvolvimento das práticas e eventos de letramentos nesta pesquisa, entendemos que o trabalho com as Oficinas de Letramento emerge para organizar e sistematizar as trilhas a serem percorridas. Logo, compreendemo-las como

[...] um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

Nesse contexto, a literatura não apenas expande os horizontes cognitivos, mas também favorece a construção de uma visão mais profunda e reflexiva da condição humana, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e capazes de

perceber e interpretar as complexidades da existência. A literatura é um direito essencial para vida humana, já que se constitui como

[...] uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (Cândido, 2004, p.186).

A literatura é um direito essencial, pois dá forma ao sentir e ao pensar, organizando o caos interior e nos tornando pessoas mais humanizadas. Negar seu acesso é negar a própria humanidade, pois é pela palavra literária que o sujeito se reconhece, se liberta e constrói sentido. É fundamental, portanto, repensar práticas, políticas e espaços que assegurem o acesso equitativo, permitindo que todas as pessoas se conectem, em sua diversidade, ao mundo e umas às outras.

Embora reconheçamos vários avanços que visam a democratização e o acesso à literatura, esse direito ainda é negado a muitos, sobretudo àqueles que enfrentam barreiras sociais, econômicas, cognitivas e físicas. Pessoas com deficiência, por exemplo, frequentemente encontram obstáculos que vão desde a ausência de livros acessíveis até a falta de formação adequada dos mediadores de leitura. A exclusão dessas vozes do universo literário reforça desigualdades históricas e limita o potencial de desenvolvimento subjetivo e social desses estudantes.

Compreendemos que o letramento literário é uma prática social, sendo a escola a principal agência de formação e socialização, que exerce uma responsabilidade fundamental no ensino de literatura e na promoção de experiências significativas com a leitura literária. Por isso, compreendemos o letramento literário como o *esperançar*⁶ para a liberdade, pois nos possibilita ir além de uma simples leitura, permitindo que o ser humano compreenda e situe no mundo, de maneira mais profunda e integral.

O papel da leitura literária no âmbito escolar vai além de uma abordagem livre ou de um prazer absoluto de ler, pois ela deve ser ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Cosson, 2022). A leitura literária, quando sistematizada e contextualizada, torna-se um instrumento de humanização, por possibilitar ao estudante o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da ampliação das práticas de letramentos.

⁶ *Esperançar* é um conceito desenvolvido por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1992). Diferente de esperar de forma passiva, *esperançar* significa agir com esperança, mover-se na busca pela transformação da realidade.

A leitura literária nas escolas é um direito essencial que deve ser garantido a todos os estudantes, sendo reconhecido pela Lei nº 13.696/2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (Brasil, 2018). A lei considera a leitura e a escrita como essenciais para o exercício da cidadania, para uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. Entretanto, nem todas as pessoas têm assegurado o direito ao desenvolvimento e à prática da leitura e da escrita. Algumas crianças não dispõem de livros em seus lares ou nas instituições de ensino, outras enfrentam dificuldades de acesso à escola. Enfim, são diversos os fatores que contribuem para essa realidade.

Desde 2015, o acesso à leitura é um direito das pessoas com PAEE, que deve ser assegurado pela oferta de publicações em formatos acessíveis, conforme previsto pela Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, doravante LBI:

o poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (Brasil, 2015, Art. 68).

A Portaria-SEI nº 1.583, de 22 de junho de 2023, que institui o Horário Nobre de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, evidencia a relevância dessa prática. Conforme o Art. 1º do referido documento, o objetivo da iniciativa é "contribuir com o protagonismo e o desenvolvimento leitor dos estudantes, a partir da mediação de leitura nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte" (Rio Grande do Norte, 2024, Art. 1º, p. 19).

A referida portaria também estabelece diretrizes voltadas à promoção da acessibilidade, em consonância com os princípios da LBI. Nesse sentido, orienta que as escolas com estudantes com deficiência matriculados devem assegurar práticas de leitura que sejam inclusivas e acessíveis, de modo a promover a participação plena desse público nos momentos destinados à leitura. Como destaca o documento:

Em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, as escolas que possuem estudantes com deficiência deverão contemplar a leitura inclusiva e acessível para esse público (Rio Grande do Norte, 2023, p. 19).

É fundamental que a escola seja um espaço que possibilite o contato com a diversidade de textos literários e que os professores sejam mediadores de uma leitura

inclusiva, em que todos possam viajar juntos na magia dos contos, na poesia dos cordéis e em cantos e encantos que a literatura é capaz de desbravar.

A escuta de histórias surge como uma experiência inclusiva que vai além de incentivar a leitura. Conforme preconiza Abramovich (1997, p. 16), “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho infinito de descobertas”. Essa afirmação evidencia a importância da vivência literária em contar histórias e do contato precoce com a literatura como base para o desenvolvimento da formação leitora do aluno.

Ao ouvir histórias, os estudantes não apenas adquirem vocabulário e compreensão acerca das estruturas narrativas, mas também exercitam a imaginação, a escuta sensível e a construção de sentido. Assim, a mediação literária configura-se como um processo essencial para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis às múltiplas dimensões do conhecimento e da experiência humana.

Se “Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros, geralmente, se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]” (Lajolo, 2005, p. 7), compreendemos que o ato de ler não é inato, mas construído ao longo da vida, em diferentes contextos sociais e culturais.

Embora a escola seja o espaço institucionalizado para o ensino sistemático da leitura, é fundamental reconhecer que o letramento se amplia para além dos muros escolares, incorporando saberes oriundos da experiência cotidiana. Nesse sentido, torna-se imperativo que a escola valorize a diversidade de percursos leitores, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e ampliem os diferentes modos de ler o mundo e os textos, assegurando a todos os sujeitos o direito à leitura como instrumento de emancipação e participação social.

Ao considerar que o acesso à literatura não se dá de forma espontânea e igualitária, o papel do professor torna-se central na tarefa de mediar, contextualizar e tornar o texto literário compreensível e significativo para todas as crianças, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais, culturais ou sociais. Nesse sentido, a mediação deve assumir uma perspectiva intencional e reflexiva, que reconheça a diversidade como princípio orientador das práticas educativas, utilizando estratégias, recursos e suportes que ampliem as possibilidades de mediação com a linguagem literária.

A literatura na escola deve ser compreendida como um direito fundamental, capaz de formar leitores críticos e sensíveis ao mundo ao seu redor. O papel do professor é essencial ao mediar esse processo, criando ambientes de leitura que sejam inclusivos e motivadores, respeitando as particularidades de cada aluno. O letramento literário, nesse contexto, torna-se uma prática poderosa de transformação, pois não só alimenta a imaginação, mas também instiga a reflexão e a busca por um entendimento mais profundo do ser humano e do mundo. Ao possibilitar estratégias e recursos que promovam a inclusão de todos nas vivências literárias, a escola cumprirá uma de suas missões *que é* formar cidadãos mais empáticos, críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade.

3.2 Pessoa com autismo: do ser ao aprender



A compreensão do autismo, desde sua identificação inicial por Leo Kanner na década de 1940, esteve predominantemente associada ao campo médico. A partir da década de 1980, as definições e os critérios diagnósticos relacionados ao transtorno passaram a ser amplamente reconhecidos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), sendo formalmente incluídos pela primeira vez na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-III (APA, 1980). Diante da patologização do autismo, visto como “um mal a ser eliminado”, a educação de pessoas autistas manteve-se, historicamente, às margens do saber e do fazer pedagógicos (Wuo, 2023).

No contexto de algumas experiências escolares, observa-se uma centralidade atribuída ao CID no processo de acolhimento e de compreensão dos estudantes com deficiência, sendo o laudo médico, muitas vezes, a primeira informação solicitada quando o aluno chega à instituição. Tal prática revela a predominância de um olhar clínico e classificatório que antecede o reconhecimento do sujeito em sua singularidade, reduzindo-o, inicialmente, à sua condição diagnóstica.

Em diálogo com os estudos de Orrú (2013), essa perspectiva evidencia como os sistemas classificatórios, como a CID e o DSM, ao enfatizarem déficits, prejuízos e ausências, acabam por sustentar práticas que menosprezam os elementos da vida

social e subjetiva das pessoas com deficiência, em especial das pessoas com autismo.

Destacamos o risco da supervalorização dos diagnósticos e a crença de que neles estão as respostas primordiais para o desenvolvimento da pessoa. Monte (2015) destaca em sua pesquisa que a centralidade no déficit nos estudantes com autismo, engessa as propostas pedagógicas e empobrece a potência do espaço escolar. De forma geral, ter como critério para o planejamento o diagnóstico cria categorias que colocam as pessoas em grupos com características homogêneas, construindo uma visão reducionista e desumanizante, que limita as potencialidades das pessoas com autismo.

Orrú (2012) apresenta dados de uma pesquisa realizada entre abril de 2011 e maio de 2012, em 30 escolas públicas, sendo 15 de Educação Infantil, e 15 de Ensino Fundamental (anos iniciais). Essa pesquisa revelou que 80% dos professores apresentaram seus alunos com base no diagnóstico atribuído a cada um deles. Em um dos relatos transcritos, uma professora afirma: "Esse é o TDAH, aquele é o autista, o outro é o deficiente intelectual e aquele lá no canto ainda não tem diagnóstico fechado" (Orrú, 2013, p. 1426). Esses dados reforçam uma visão reducionista e patologizante do autismo, na qual os indivíduos são definidos exclusivamente por suas condições diagnósticas, desconsiderando suas diferenças, capacidades e potencialidades.

Compreendemos que, quando a escola assume essa perspectiva, cria-se uma visão homogênea e limitada dos alunos com autismo, o que contribui para a marginalização dessa população e dificulta a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso das diversidades. Orrú (2012, p. 1427) destaca que "[...] o preconceito e o estigma, na forma de barreiras atitudinais, recolhem esse indivíduo sindrômico em espaços à parte dos demais alunos, em que a segregação está presente". Por isso, entendemos que não basta apenas oportunizar o acesso e a permanência; é necessário que a pessoa se sinta parte do grupo, pois, como afirmam Mantoan e Lanuti (2022, p. 21), "[...] a inclusão implica estar com o outro, com os outros [...]". Isso pressupõe aprender com o outro, ler com o outro e brincar com o outro, pois nos constituímos nas relações com o outro.

A partir da década de 1990, em oposição à abordagem clínica e patológica do autismo, ativistas autistas começaram a questionar e redefinir seu papel na sociedade. Em 1993, Jim Sinclair, fundador da Autism International Network em 1992, publicou o

ensaio “Não lamente por nós”, dirigido especialmente aos familiares de crianças autistas que enfrentam o sofrimento ao receber o diagnóstico de seus filhos. Sinclair (1993) faz um apelo aos pais, incentivando-os a compreender e acolher as diferenças de seus filhos autistas, propondo uma nova forma de perceber o autismo que ultrapasse a visão trágica geralmente associada a ele. Com isso, Sinclair ganhou ampla repercussão em redes sociais e comunidades formadas por pessoas autistas e ativistas, que viram na sua perspectiva uma forma de promover a autoaceitação do autismo, desafiando o discurso público dominante (Sinclair, 1993; Kapp, 2020).

Ativistas de pessoas com autismo cunharam o termo neurodiversidade⁷ como uma forma de ajudar a redefinir sua identidade (Blume, 1998; Singer, 1999). Após esse termo, pessoas com autismo sinalizaram ao mundo que queriam se libertar das expectativas negativas, elas desejavam ser vistas de uma forma mais positiva – como indivíduos diferentemente conectados (Armstrong, 2012).

Uma definição para autismo, segundo o paradigma da neurodiversidade, (Armstrong, 2010) foi proposta por Nick Walker, professor de psicologia no *California Institute of Integral Studies*, em seu blog *Neurocosmopolitanism*, entende-se que

O autismo é uma variação neurológica humana de base genética. O complexo conjunto de características inter-relacionadas que distinguem a neurologia autista da não autista não foi ainda completamente entendida, mas evidências recentes indicam que a distinção central é caracterizada por níveis particularmente elevados de conectividade e respostas sinápticas no cérebro autista. Isto faz com que as experiências subjetivas dos indivíduos autistas sejam mais intensas e caóticas do que as dos não autistas: tanto no nível sensorio-motor, quanto no cognitivo, a mente autista tende a registrar mais informações e o impacto de cada fração de informação tende a ser mais intenso e menos previsível. O autismo é um fenômeno do desenvolvimento, o que significa que ele se inicia no útero e tem influência difundida no desenvolvimento, em múltiplos níveis, ao longo da vida. O autismo produz formas de pensamento, mobilidade, interação e processamento sensorial e cognitivo distintas e atípicas. Uma analogia frequentemente feita é que os autistas têm um ‘sistema operacional’ neurológico diferente dos indivíduos que não são autistas (Walker, 2014).

A partir dessa perspectiva, podemos compreender o autismo como uma maneira distinta de processar e interagir com o mundo, o que implica desafios específicos, principalmente nas formas de comunicação e interação social. No contexto escolar, tais desafios demandam práticas pedagógicas que respeitem e acolham as singularidades neurológicas, possibilitando que o processo de ensino e

⁷ Compreendemos a neurodiversidade como uma “política de diversidade neurológica”, por levarmos em consideração o neurologicamente diferente como “[...] uma nova adição às categorias políticas familiares de classe/gênero/raça [...]” (Singer, 1999, p. 64, tradução nossa).

aprendizagem seja acessível, responsivo e inclusivo. Monte (2015, p. 43) “ressalta a possibilidade de a escola constituir-se de forma mais flexível e generosa em relação às suas fronteiras, espaços e formas de ocupação e pertencimento”. Isso inclui o reconhecimento de que pessoas autistas podem apresentar diferentes formas de expressar compreensão, interesse e relação com o outro, exigindo da escola abordagens alternativas que favoreçam a construção de sentidos.

Ancorando-se na pesquisa de Bonotto (2016), nossa concepção sobre autismo se alinha à perspectiva sobre a deficiência segundo o Modelo Social e de Direitos Humanos. Adotamos o conceito proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para deficiência:

A deficiência é um termo genérico para deficiências, limitações de atividade e restrição de participação. Deficiências são problemas que afetam uma função ou estrutura do corpo; limitações de atividade são dificuldades na implementação de ações ou tarefas e restrições de participação são problemas para participar em situações da vida. Portanto, a deficiência é um fenômeno complexo, o que reflete uma interação entre as características do corpo humano e as características da sociedade em que ele vive (Krug *et al.*, 2002, tradução nossa).

Essa visão amplia a compreensão do autismo, pois reconhece as dificuldades enfrentadas por pessoas autistas não são decorrentes apenas de suas condições neurológicas, mas também das barreiras sociais, culturais e ambientais que limitam sua plena inclusão e participação na sociedade.

Reconhecemos a importância da valorização das singularidades e potencialidades, conforme afirma Grandin e Panek (2015, p. 420): “Todos somos indivíduos, todos temos uma série de hábitos, capacidades, preferências, limitações”. Partindo desse pressuposto, compreendemos que cada pessoa é única, com características próprias que influenciam sua forma de viver, aprender e interagir com o mundo.

De acordo com Mantoan e Lanuti (2022), o desconhecimento da diferença em si tem comprometido a escola e todos aqueles que dela fazem parte, pois impede que avancemos no sentido de criar espaços em que, de fato, cada pessoa seja acolhida de acordo com suas capacidades e interesses. Assim, ao adotarmos essa abordagem, promovemos uma perspectiva mais inclusiva e orientada pelos direitos humanos, que busca eliminar as barreiras sociais e promover igualdade de oportunidades e acessibilidade para todos.

Os alunos com autismo devem ser reconhecidos como pessoas que aprendem, levando em consideração os aspectos biológicos, sociais, culturais, históricos e as especificidades que os constituem de maneira integral. Além disso, faz-se necessário compreender o autismo a partir de uma perspectiva neurodiversa, que não se limita a ampliar as possibilidades de inclusão, mas também enriquece o ambiente educativo ao promover uma cultura escolar mais sensível às múltiplas formas de ser, aprender e se comunicar. Nesse contexto, a escola, sob a perspectiva da educação inclusiva, deve se preparar para implementar práticas pedagógicas acessíveis, que possibilitem tanto o desenvolvimento coletivo quanto o respeito à individualidade, assegurando o pleno desenvolvimento da aprendizagem do estudante, sem desconsiderar suas singularidades.

3.3 Comunicação Aumentativa e Alternativa: Via de sentido



Por vivermos em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita predomina sobre as outras práticas de linguagem, a prática da leitura é essencial para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de intervir na realidade concreta. Sobre isso, Cosson (2022, p. 16-17) enfatiza que “[...] nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”. Partindo desse pressuposto, podemos entender como as práticas de leitura na vida social possibilitam a construção e ampliação de sentidos sobre quem somos e o mundo à nossa volta.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem está intrinsecamente relacionado aos instrumentos de pensamento e à experiência sociocultural vivenciada pela criança. Por isso, “[...] o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vigotski, 2001, p. 149). Esse entendimento reflete a importância do papel da linguagem como mediadora entre o indivíduo e o mundo social, sendo a chave para a formação do pensamento complexo. A teoria Vigotskiana defende que o desenvolvimento cognitivo não ocorre isoladamente, mas em um processo contínuo de interação com os pares em contextos sociais diversos, o que permite aos sujeitos internalizar significados,

conceitos e práticas culturais que são fundamentais para o seu aprendizado e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Atualmente, observa-se um aumento significativo no número de crianças e adolescentes matriculados nas escolas⁸ que apresentam comprometimentos motores e de comunicação oral, além de uma expressiva quantidade de alunos com ou sem deficiência que ainda não consolidaram as aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização. Essas dificuldades na interação social comprometem a comunicação e podem aprofundar o isolamento quando não se implementam formas alternativas de comunicação (Orrú, 2012).

Devido ao aumento desse público-alvo da modalidade de Educação Especial cada vez mais presente nas escolas, emerge a necessidade de práticas e recursos pedagógicos que considerem suas necessidades educacionais específicas. Assim, a ausência de estratégias adequadas pode levar a um impacto negativo no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos PAEE, restringindo suas oportunidades de aprendizagem e participação plena no ambiente escolar e na sua interação social. Diante disso, torna-se essencial a adoção de abordagens pedagógicas inclusivas que promovam a comunicação alternativa, assegurando o acesso à informação e à interação social, fundamentais para o processo de socialização e aprendizado.

Vigotski (2011, p. 867) destaca a importância da mediação da aprendizagem para o desenvolvimento de crianças com necessidades específicas, afirmando:

A linha de desenvolvimento natural da criança, entregue à própria lógica, nunca passa para a linha do desenvolvimento cultural [...]. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.⁹

⁸ De acordo com os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024), o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2024. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional concomitante/ subsequente, com inclusão de 99,8%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2020 e 2024, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 4,4 p.p. (Brasil, 2025). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em: 11 out. 2025

⁹ Reconhecemos que os termos “surdo-muda” e “anormal” são hoje considerados inadequados. No entanto, por se tratar de uma citação direta de Vigotski (2011), datada do início do século XX, optamos por preservá-los em sua forma original, a fim de respeitar o contexto histórico da obra.

O caminho para possibilitar o direito de todos os alunos às vivências literárias, em que possam compreender e se encantar com histórias que humanizam, depende da intervenção intencional e significativa. Portanto, pode-se inferir que a CAA emerge nas pesquisas como uma possibilidade de favorecer a ampliação de possibilidades para que pessoas com NCC possam participar ativamente nas práticas sociais do seu cotidiano.

A partir da década de 1970, as pesquisas nesse campo avançam gradativamente, e por ter diferentes possibilidades de tradução em contraste com os sentidos pretendidos dos grupos de pesquisa existentes no país, originaram-se diversos termos análogos e siglas como Comunicação Alternativa (CA); Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) ou Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (SCSA) (Bonotto, 2016, p. 61). Optamos pelo termo CAA porque espelha o termo original em inglês e é a sigla mais recorrente, *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), além da *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC).

A CAA é uma área interdisciplinar de prática, pesquisa e desenvolvimento. Passerino e Bez (2015) afirmam que como área de conhecimento,

[...] centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para efetivar a comunicação de pessoas com déficits nessa área. Existem diversos sistemas de comunicação alternativos que apresentam um vasto repertório quanto aos elementos representativos, como fotografias, desenhos e pictogramas. Os suportes para esses sistemas podem ser tanto de baixa tecnologia (material concreto) como de alta tecnologia (sistemas computacionais). A importância da CA concentra-se não no suporte midiático adotado, mas em estratégias e técnicas comunicativas que promovam a autonomia dos sujeitos em situações de comunicação (Passerino; Bez, 2015, p. 30-31).

A comunicação, nesse contexto, vai além da fala, pois incorpora uma variedade de recursos e comportamentos, com o intuito de promover a compreensão e expressão de significados. O adjetivo "aumentativa" enfatiza a perspectiva da compreensão, ou seja, como o uso integrado de símbolos, recursos, técnicas e estratégias guarda potencial para aumentar, ampliar ou complementar a compreensão da linguagem por parte de sujeitos que apresentam necessidades complexas de comunicação. "Alternativa" é um adjetivo que se refere ao potencial desse uso integrado substituir a fala natural, ou seja, atuar como alternativa a ela em situações de interação e comunicação interpessoal (Cafiero, 2005; Asha, 2004). Assim sendo,

Um princípio da CAA é que a comunicação é a essência da vida humana e todas as pessoas têm o direito a se comunicar da forma mais completa possível [...] a nenhum indivíduo deveria ser negado o direito de se comunicar. A despeito do tipo e/ou severidade de deficiência comunicacional, linguística, social, cognitiva, motora, sensorial, perceptual, e/ou outras deficiências que elas possam ter [...] Todas as pessoas, a despeito da severidade de sua deficiência, tem o direito básico de usar a comunicação como um meio de afetar como elas vivem (Asha, 2004, p. 7, tradução nossa).

A CAA se caracteriza pela articulação integrada entre sistemas de signos e símbolos, como gestos, imagens, sinais e outros recursos que representam significados socialmente convencionados, os suportes que possibilitam sua utilização, a exemplo de pranchas, tablets, softwares e álbuns, bem como as técnicas de uso desses recursos, tais como apontar, olhar, segurar, gesticular e acompanhar visualmente. Esse conjunto é mobilizado por meio de estratégias que favorecem a criação de situações comunicativas e de interação significativa. Além disso, a CAA também compreende técnicas e recursos voltados ao desenvolvimento da oralidade e do letramento de sujeitos com déficits linguísticos, ampliando suas possibilidades de expressão, compreensão e participação nos contextos sociais e educacionais (ASHA, 2018).

Segundo Silva (2024, p. 60), “O ato de se comunicar deve proporcionar ao sujeito uma interação que transforme seu cotidiano, proporcionando momentos narrados de forma a construir uma nova história com dignidade e significado.” Podemos refletir que um princípio fundamental da CAA é a concepção da comunicação como um direito humano essencial e inalienável. Este princípio sustenta que, independentemente das barreiras que um indivíduo possa enfrentar devido às deficiências comunicacionais, linguísticas, cognitivas, motoras, sensoriais, perceptuais ou de outra natureza, todos têm o direito de se comunicar de forma plena e eficaz.

A literatura, como bem cultural fundamental, deve ser acessível a todos, pois potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico, da identidade e do senso de pertencimento social. Tais dimensões também podem ser acessadas por pessoas com NCC quando a comunicação é mediada por estratégias inclusivas, como as promovidas pela CAA, ao proporcionar alternativas de expressão e compreensão, configura-se como possibilidade para que esses estudantes possam usufruir plenamente das experiências literárias, que são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A CAA configura-se como um conjunto de estudos, práticas, recursos e tecnologias voltados para a ampliação das possibilidades expressivas e compreensivas de indivíduos com impedimentos significativos na fala e na linguagem. Quando situada no contexto da leitura literária acessível, torna-se uma verdadeira "via de sentido", ao possibilitar que pessoas com diferentes formas de comunicação possam não apenas acessar o conteúdo dos textos, mas também construir significados a partir de suas próprias experiências e modos de interagir com o mundo. Tal como uma via urbana nos moldes de desenho arquitetônico universal permite o trânsito seguro e autônomo de todos os cidadãos, ela opera como uma infraestrutura simbólica e pedagógica que amplia os caminhos da leitura, tornando a literatura um território comum, inclusivo e compartilhável. Nesse sentido, pensar a CAA como via de sentido é reconhecer seu potencial emancipatório no processo de formação leitora e na garantia do direito à participação social e cultural.

3.3.1 Caminhos marcados por histórias narradas



A necessidade de compartilhar narrativas antecede amplamente o surgimento da escrita, sendo observada em todas as culturas, povos e períodos históricos. As pinturas rupestres pré-históricas, por sua vez, podem ser interpretadas como alguns dos vestígios mais antigos dessa exigência humana de ordenar e representar a realidade. A narração, ao longo da história, emerge como um meio primordial para reconstituir acontecimentos, transmiti-los às gerações futuras e, simultaneamente, estabelecer um poder simbólico sobre o futuro.

Figura 1: pintura rupestre Pedra de São Pedro



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) fotografia da parede de uma gruta com inscrições rupestres (fim da descrição).

A Figura 1 apresenta uma inscrição rupestre do sítio arqueológico da Serra da Tapuia, no município de Sítio Novo/RN, cujo registro fotográfico foi realizado pela própria pesquisadora durante uma atividade de campo com a turma do 9º ano da escola em que a pesquisa se desenvolveu. Essa atividade teve como objetivo aproximar os estudantes do patrimônio histórico-cultural local, promovendo o reconhecimento das inscrições rupestres como formas ancestrais de linguagem e comunicação, bem como estimular a leitura, a interpretação e a produção de sentidos a partir de diferentes linguagens.

Sob uma perspectiva antropológica e histórica, as pinturas rupestres são compreendidas como uma cultura, sendo um produto social que, de algum modo, contribuiria para o homem em sua adaptação ao meio em que vive (Franch, 1982). Além disso, era essencial estabelecer uma relação entre cultura, sociedade e meio ambiente para que as produções fossem interpretadas e, assim, compreendidas pelos grupos que as utilizavam. “Assim teriam utilidade social, religiosa, cultural, ou outra qualquer, para os grupos que coexistiam nos meios ambientes onde foram feitas” (Justamand, 2014, p. 54).

Compreende-se que as pinturas rupestres, também entendidas como símbolos pictográficos, não funcionariam apenas como obra de arte, mas também como

“palavra” que exprime o estado de espírito, a ideia e o sentimento. Esses símbolos continuam a ser utilizados nos dias atuais, em novos contextos e funções, mas preservando sua capacidade de comunicar de maneira direta e eficiente, sem a necessidade de palavras faladas ou escritas. A continuidade do uso de símbolos pictográficos evidencia sua eficácia como linguagem universal, capaz de transitar por diferentes culturas e épocas, reforçando seu papel fundamental na construção do conhecimento.

Os pictogramas são vistos como símbolos simplificados que devem ser interpretados de forma rápida e eficaz por um público amplo, transmitindo mensagens de maneira direta e sem qualquer tipo de ambiguidade. Além disso, não existem regras ou orientações fixas para a construção ou aplicação de pictogramas, o que os torna sistemas de representação visual baseados na criação de imagens simples (Neves, 2007). Um exemplo claro de como esses símbolos são utilizados eficazmente, pode ser observado nas sinalizações de espaços públicos. A Figura 2, abaixo, ilustra uma placa de trânsito, também conhecida como sinalização de trânsito vertical, que indica a presença de uma passagem sinalizada de escolares, o que requer dos motoristas de veículos atenção e a preferência aos pedestres.

Figura 2: placa de trânsito passagem sinalizada de escolares



Fonte: Brasil (2007)

Descrição: (início da descrição) imagem de uma placa de trânsito, sinalização vertical, indicando a passagem sinalizada de escolares (fim da descrição).

Desde o surgimento das primeiras formas de comunicação visual, o uso intencional de imagens e pictogramas (símbolos representativos) tem se intensificado e se diversificado, refletindo uma crescente complexificação dos processos comunicativos. Essa evolução está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento tecnológico, que, por sua vez, tem exercido uma influência significativa na maneira como nos inserimos e utilizamos diferentes sistemas sociais que estruturam a civilização contemporânea. Nesse sentido, (Passerino e Bez, 2015, p. 35) destacam que:

[...] a tecnologia pode ser vista como signo no sentido sócio-histórico, ao permitir atuar de forma mediada no espaço-tempo, potencializar a criação de representações mentais simultâneas de um mesmo fenômeno e, de forma compartilhada, estruturar e organizar a ação humana.

A tecnologia, como signo no sentido sócio-histórico, não é apenas uma ferramenta técnica, mas um elemento que influencia e é influenciado pelas relações sociais e culturais. Ela altera nossa percepção do espaço e do tempo, permitindo a comunicação e o compartilhamento de informações em tempo real, o que potencializa a criação de representações mentais coletivas sobre um mesmo fenômeno. Além disso, a tecnologia estrutura e organiza a ação humana, facilitando a colaboração e a coordenação em diversos contextos, como no trabalho, na política e na educação, contribuindo para a forma como interagimos e agimos na sociedade.

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de estudos, de serviços, de produtos e de pesquisas com o objetivo de promover a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência (Passerino e Bez, 2015). Em sintonia com a TA, a CAA abrange diversas formas de comunicação que podem complementar ou substituir a fala e a escrita, possibilitando a comunicação plena do indivíduo (Deliberato, 2007), isso inclui o uso de gestos, de expressões faciais, de símbolos gráficos, de escrita simplificada, dentre outros recursos, conforme preconiza Passerino e Bez (2015).

Atualmente, existem diversos sistemas de CAA, por isso é importante a escolha de um bom sistema simbólico. O primeiro sistema desenvolvido foi o sistema de símbolos Bliss, criado pelo austríaco Karl Blitz, após duas décadas de trabalho. Trata-se de um sistema gráfico-visual simbólico que não faz uso de recursos vocais e é composto por cem símbolos básicos, organizados em seis categorias vocabulares,

cada uma representada por uma cor: amarelo para pessoas ou pronomes, verde para verbos, laranja para substantivos, azul para adjetivos e verbos, rosa para expressões sociais e branco para os demais símbolos (Kruger *et al.*, 2017).

O sistema Bliss, apesar de não ser utilizado para livros, foi o primeiro Sistema de Comunicação criado como um meio alternativo de comunicação voltado para crianças que não possuíam a fala funcional. A partir da verificação de dificuldade das pessoas em manusearem o sistema Bliss, começaram a surgir outros Sistemas de Comunicação (Mayer, 2019, p. 53).

Após o surgimento do sistema Bliss, vários outros sistemas de CAA foram desenvolvidos, sendo os mais conhecidos o Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC) e os sistemas oferecidos pelo software Boardmaker. O ARASAAC, desenvolvido na Espanha em 2007, é um software gratuito disponibilizado por meio de um site, e foi traduzido para mais de 26 idiomas (Perez *et al.*, 2018).

Figura 3: exemplos de sistemas pictográficos

	EU	GOSTAR	COMER	FRUTAS
PCS				
ARASAAC				
WIDGIT				
SYMBOLSTIX				
BLISSYMBOLICS				

Fonte: Cartilha Comunica TAE

Descrição: (início da descrição) tabela de 5 colunas e 6 linhas com exemplos de palavras padrão para alguns dos sistemas de símbolos de CAA. As palavras são Eu, Gostar, Comer e Frutas. Os sistemas exemplificados são o PCS, ARASAAC, WIDGIT, SYMBOLSTIX e BLISS (fim da descrição).

Os pictogramas no ARASAAC estão disponíveis tanto em versão colorida quanto em preto e branco, e, atualmente, estão disponibilizados mais de 11.500 pictogramas. A plataforma oferece curso de como utilizar as ferramentas, a criar novos símbolos e diversas atividades e propostas de aprendizagens, como por exemplo: criação de agenda, bingos, jogos, histórias acessíveis em CAA, entre outros recursos.

Os livros acessíveis em CAA utilizam como recurso principal os símbolos pictográficos para narrar as histórias. Fidalgo e Cavalcante (2017, p. 42) enfatizam que "[...] um pictograma é uma representação figurativa e de fácil assimilação" e "[...] baseada em uma representação mais concreta" uma imagem (*picture*).

O conceito de livro acessível alcança dimensões de materiais em formato acessível e multiformato. Sendo assim, livro acessível é entendido como um material literário produzido de forma que seu conteúdo e sua forma sejam disponibilizados em variados formatos de modo a possibilitar que pessoas com necessidades específicas possam acessá-lo sem qualquer entrave ou obstáculo que venham a dificultar ou impossibilitar o recebimento da mensagem e da expressão artística (Pinto, 2019).

Os livros em multiformatos são recursos valiosos para incentivar a inclusão e a acessibilidade na leitura, possibilitando que diferentes tipos de leitores tenham acesso ao texto literário. Eles podem unir texto impresso, áudio, ilustrações interativas, vídeos e até elementos táteis, como o braile. É preciso compreender que

São livros impressos, que reúnem num único exemplar, texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas, (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um código "quick response" (QR*) que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro (Língua Gestual Portuguesa — para crianças surdas) (Sousa, 2018, p.17).

A promoção de formatos acessíveis, como livros em braile, audiolivros ou versões simplificadas de textos e em pictogramas, é essencial para assegurar que as pessoas possam interagir com a literatura de maneira plena e significativa.

La forza del libro in simboli introdotto in modo «ecologico» alla scuola dell'infanzia sta proprio nella sua trasversalità: non solo aiuta l'attenzione condivisa e l'ascolto da parte del bambino in difficoltà, ma è uno strumento collettivo che mette ciascuno in condizioni di maggiore autonomia e che permette una vera condivisione, perché, come ci hanno insegnato i bambini, non è uno strumento che connota la disabilità di un singolo, ma un'opportunità che potenzia le possibilità d'accesso di tutti. (Fumagalli, Reicher, Tatavito, Junglelink, 2013, 6)

As características das histórias, a presença de símbolos e a mediação que se faz durante a leitura são elementos que apoiam a atenção partilhada e facilitam o acompanhamento da história, com vantagens notáveis para o desenvolvimento emocional, linguístico e cognitivo. Deste modo, os livros acessíveis em CAA tornam-se um bem precioso para todas as crianças e não apenas para aquelas com dificuldades de comunicação.

Os livros em Comunicação Aumentativa e Alternativa tiveram movimento inicial na Itália há quase duas décadas a partir de (re)escrita de textos já existentes. Eram livros únicos e pensados para uma ou outras crianças e desenvolvidos em CAA de forma única. A partir da criação dos *InBook's*, livros traduzidos em CAA, padrões foram organizados e hoje é possível encontrar, especialmente na Itália, várias editoras que produzem livros com fontes de pictogramas diferentes e com propostas de diagramação e de inserção diversas. Conforme Fumagali, Reicher, Talavito e Junguelink (2012, p. 10):

Os IN-books são livros ilustrados com o texto inteiramente escrito em símbolos, projetados para serem ouvidos enquanto um companheiro de viagem lê em voz alta. Nasceram de uma experiência italiana de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), com a contribuição de pais, professores e operadores, e começaram a circular de forma espontânea e algo inesperada em lares, creches e bibliotecas e em muitos outros contextos.

Percebemos a importância de tornar as histórias mais acessíveis por meio de pictogramas, possibilitando, dessa forma, o acesso à literatura a todas as pessoas, respeitando suas diferentes capacidades. A acessibilidade de textos deve utilizar métodos de fácil leitura e evitando o acúmulo excessivo de estímulos visuais, conhecidos como "ruídos visuais", que prejudicam a compreensão e a concentração. Desse modo, o uso de pictogramas permite uma comunicação clara e eficiente, facilitando a compreensão das narrativas e promovendo a inclusão social e cultural.

No que se refere às produções brasileiras, a literatura acessível em multiformatos, destacamos o Projeto Multi¹⁰, um grupo de pesquisa e extensão, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como propósito central desenvolver uma literatura para todos, por meio da elaboração de livros acessíveis que articulam diferentes recursos e linguagens. As obras produzidas pelo grupo integram texto em tinta com fonte ampliada, braille, audiodescrição, imagens táteis, CAA, legendas descritivas e contação de histórias em Libras, configurando-se como materiais que ampliam as possibilidades de acesso, fruição e participação de leitores com diferentes necessidades educacionais.

O Projeto Multi é um coletivo interdisciplinar, constituído por colaboradores de diversas áreas do conhecimento, o que fortalece o caráter inclusivo, formativo e

¹⁰ Para saber mais sobre o Projeto Multi, acesse o link:
https://linktr.ee/multi_ufrgs?utm_source=linktree_profile_share&tsid=75956b8c-b796-45df-80d7-eb6017093319

inovador de suas produções. Algumas pesquisas desenvolvidas, como as de Ramos (2021), Nobre (2021) e Cardoso (2025), tornaram-se referências fundamentais para esta investigação, uma vez que fundamentam teórica e metodologicamente a concepção de literatura acessível em multiformatos e sustentam a defesa da inclusão, da diversidade e do direito à leitura para todos.

Figura 4: páginas do livro Jean e a festa entre culturas



Fonte: Multi (2025)

Descrição: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em português e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em português e abaixo a ilustração do menino “Jean” negro e ao fundo da imagem linhas coloridas surgem. (fim da descrição).

Esse cuidado com a acessibilidade pode ser visualizado na Figura 4, que apresenta uma história com símbolos de Jean e a festa entre culturas, pensado como um dispositivo de acolhimento para famílias e crianças em situação de imigração. Esse livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa é compreendido como um “recurso potente que dá asas à imaginação e pode assim também servir e apoiar o aprendizado, podendo proporcionar o conhecimento de novos mundos, novos lugares possíveis ou impossíveis, lugares que nos permitem o encanto e o afeto” (Nobre, 2021, p. 93).

Pennac (1993) destaca, de maneira bem emocionante, que, inicialmente, esses livros foram queridos, disputados e amados, permitindo a partilha e autonomia ao mesmo tempo. Depois, contribuiu para que todos crescessem, compreendessem melhor a língua, compartilhassem emoções, mantivessem a atenção, aumentando a capacidade de ouvir, para descobrirem como se pode comunicar com alguns colegas, mas também para prepararem o caminho para ler e escrever e para muitas outras coisas.

A leitura em voz alta, cuja experiência é uma prática importantíssima para a formação leitora das crianças, desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional, linguístico e cognitivo. Por isso, Pennac (1993, p. 6) desta que

As palavras e emoções que nos penetram através da narração não só nos ajudam a aprender a nos colocar no lugar dos outros, mas tornam-se ingredientes para a construção dos nossos pensamentos e, com o tempo, também das nossas narrativas, facilitando assim as relações e a aprendizagem.

Desse modo, destaca-se a profunda conexão entre a narração e o desenvolvimento dos aspectos emocionais e cognitivos dos indivíduos. Ao nos imergirmos nas palavras e emoções de uma história, não apenas ampliamos nossa capacidade de empatia, mas também incorporamos essas experiências ao nosso próprio repertório, que passa a moldar nossos pensamentos e atitudes.

As narrativas funcionam como um espelho, permitindo-nos refletir sobre as perspectivas alheias e, ao mesmo tempo, ajudam a estruturar nossas próprias histórias e visões de mundo. Esse processo, gradual e contínuo, facilita a construção de relações interpessoais mais empáticas e a aprendizagem significativa, pois somos capazes de entender melhor o outro e nos expressar de maneira mais clara e rica. Assim, a narração se revela um elemento essencial na formação de indivíduos capazes de interagir de forma mais profunda e consciente com o mundo ao seu redor.

Acreditamos que a literatura acessível por meio de pictogramas constitui uma estratégia fundamental na promoção da inclusão educacional, principalmente para alunos com NCC. Os pictogramas, como recursos visuais simplificados, facilitam o processo de leitura e compreensão, permitindo que todos os alunos tenham acesso a literatura de forma mais autônoma e significativa. Contudo, a efetividade dessa abordagem está intrinsecamente relacionada à formação continuada dos professores, que desempenham um papel crucial como mediadores do processo de leitura inclusiva. Dessa forma, o professor se configura como um mediador da aprendizagem,

criando um ambiente pedagógico que favorece a interação, o desenvolvimento cognitivo e a construção de uma experiência literária significativa e inclusiva para todos os alunos.

3.4 Trilha para uma prática inclusiva



A trilha para uma prática inclusiva não se configura como um caminho linear ou simples, mas como um processo contínuo de transformação das concepções, das atitudes e das práticas pedagógicas. Desta forma, a formação continuada é um caminho essencial para que o educador, junto com seus pares, por meio da ação e reflexão sobre a prática, possa se reconhecer como agente de transformação social, capaz de romper com práticas excludentes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e justa.

Conforme Ainscow (2009), o termo "inclusão", em alguns países, ainda é considerado uma abordagem destinada a atender crianças com deficiência no contexto dos sistemas regulares de educação. No entanto, desde a década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) apontou mudanças significativas na forma de equacionar o papel e a função da escola na sociedade contemporânea. Esse evento constituiu um marco para os conceitos de inclusão e de educação inclusiva, afirmando como preocupação fundamental a garantia do acesso universal à educação para todos, proporcionando a crianças, jovens e adultos oportunidades de aprendizado que atendam às suas necessidades específicas e promovam a equidade no processo educacional.

Para criar comunidades acolhedoras e fomentar o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sejam educados no sistema de ensino regular. Nessa perspectiva, as diferenças individuais não são vistas como obstáculos a serem superados, mas como valores a serem reconhecidos, pois constituem a base para mudanças na gestão do currículo escolar e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem (UNESCO, 1994).

Nunes e Madureira (2015, p. 128) apontam que:

A educação inclusiva, enquanto meta a atingir na sociedade atual, constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual, para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania.

Embora a Constituição Federal de 1988 aborde, de forma geral, a igualdade de direitos, foi apenas dez anos após sua promulgação que se regulamentou a lei que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse marco é ação política, social, cultural e pedagógica, tem como objetivo assegurar condições para um trabalho escolar que contemple os processos de inclusão, ressaltando a importância do movimento global pela inclusão. O Ministério da Educação e Cultura define a Educação Inclusiva como:

[...] no constituir-se de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Compreende-se que a educação inclusiva demanda das práticas pedagógicas uma abordagem flexível, contempla as diversidades e propõe atenção aos interesses e necessidades dos alunos. Isso implica não apenas a utilização de métodos e estratégias diferenciadas, mas também em uma constante reflexão sobre as práticas docentes e a forma como o currículo é estruturado, de modo que este possa tornar-se verdadeiramente acessível a todos.

Conforme afirma Libâneo (2001, p. 37), “[...] acolher a diversidade é a primeira referência para a luta dos direitos humanos”. O desafio, portanto, é valorizar as diversidades e trabalhar na coletividade para que o direito à educação inclusiva seja traduzido em uma realidade concreta, na qual todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades, possam desenvolver-se de maneira plena e significativa, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Acredita-se na importância de proteger, transformar e valorizar as escolas e aqueles que nos libertam, os professores (Nóvoa; Alvim, 2022). Dessa forma, reconhece-se a relevância dos professores no processo de transformação da educação e da escola, uma vez que sua atuação está intrinsecamente relacionada à

dinâmica humana entre educador e educando, pois a educação “[...] se faz no encontro com os outros, sobretudo com os outros que são diferentes de nós” (Nóvoa, 2023, p. 15). Essa relação com a pluralidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais empática, que valoriza e respeita seus pares e dá oportunidades para que todos possam participar ativamente das práticas sociais.

Concordamos com a afirmação de Nóvoa (2023, p. 26): “Educar humanos por humanos para o bem da humanidade”. Essa perspectiva ressalta a importância de uma educação baseada em relações humanas e transformadoras, em que o papel do educador vai além da simples transmissão de conhecimentos. A formação continuada dos professores torna-se essencial, pois permite que eles se atualizem constantemente, reflitam sobre suas práticas e aprimorem suas habilidades para atender às necessidades de seus alunos de maneira inclusiva e humanizada.

Na carta de Paulo Freire aos professores (2001), ele enfatiza a importância da formação permanente para se ter competência ao ensinar e ressalta;

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001).

Paulo Freire propõe que o ensino não se limite a um conhecimento técnico ou estático, mas que seja um processo dinâmico e reflexivo, exigindo uma análise crítica contínua da prática pedagógica. Nesse contexto, defendemos que os professores devem ser reconhecidos como sujeitos do conhecimento, e que a formação continuada seja um caminho essencial para o compartilhamento de saberes e vivências cotidianas. Por meio dessa formação, é possível promover uma reflexão crítica sobre a prática educativa, fortalecendo a construção de uma educação mais plural. Nesse viés, Tardif (2014, p. 244), enfatiza:

Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.

Podemos entender a importância do reconhecimento mútuo no processo de aprendizagem e na construção de conhecimento. Para Tardif (2014), o reconhecimento dos outros como sujeitos competentes e iguais é fundamental para a

criação de uma cultura de aprendizado colaborativo. Quando educadores e alunos, ou mesmo colegas de trabalho, são vistos como pares que podem aprender uns com os outros, a dinâmica educacional é transformada, promovendo uma troca mais rica e significativa de saberes e experiências. Esse processo fortalece o papel social dos indivíduos como atores que contribuem ativamente para o conhecimento coletivo e, conseqüentemente, para a transformação social.

Por compreendermos os saberes dos professores como saberes sociais, entendemos que esses saberes estão situados em um sentido amplo, que se relaciona a noção de competências, de habilidades e de atitudes. Nesse sentido,

tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana (Tardif, 2014, p. 192).

A Declaração de Salamanca (1994), ao tratar da formação docente, destaca que os governos devem assegurar que os "[...] programas de treinamento de professores, tanto em serviço quanto na formação inicial, incluam a educação especial dentro das escolas inclusivas" (UNESCO, 1994, p. 2). Nesse contexto, o documento enfatiza a importância de que a formação dos educadores contemple, tanto na fase inicial quanto na continuada, os princípios da Educação Inclusiva, reconhecendo a inclusão escolar como um direito universal. Ressalta-se, ainda, que a formação qualificada dos professores é um fator crucial para fortalecer a inclusão nas escolas.

Atualmente, ensinar não se restringe à construção de conhecimentos, mas abarca a construção de sentido da humanidade, conforme defendido por Nóvoa (2023). Desse modo, a educação só terá sentido em sua totalidade se estivermos juntos, incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o preconceito e a desinformação ainda são recorrentes no meio educacional e, de acordo com Mantoan (2015, p. 12), "[...] as dificuldades não se encontram apenas nos alunos, mas muitas vezes também nos professores", ou seja, as dificuldades nas práticas educativas inclusivas não estão restritas aos alunos, manifestando-se igualmente na prática docente.

Situamos a formação dos professores numa perspectiva inclusiva, pois é essencial que seja voltada para uma reflexão sobre uma prática pedagógica colaborativa, com propósito

de respeitar tudo o que os seus alunos conseguem aprender, com autonomia e emancipação intelectual. Pela educação para todos, temos de inverter a habitual lógica escolar, ensinando a turma, coletivamente, e considerando a aprendizagem como um processo absolutamente individual (Mantoan, 2022, p. 43).

A formação deve abordar estratégias específicas de ensino, orientadas para o desenvolvimento de metodologias que respeitem as particularidades de cada estudante. O trabalho com a diversidade é um aspecto essencial no contexto educacional, pois somente por meio de uma abordagem inclusiva e equitativa é possível ofertar uma educação de qualidade que reconheça o direito de aprender de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Para Dorziat (2011, p. 155),

[...] é necessário que os cursos ou projetos de formação inicial ou continuada [...] desenvolvam um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e do questionamento da globalização hegemônica, visando a construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo.

É fundamental que a formação inicial ou continuada dos professores ultrapasse os binarismos tradicionais e passe a apropriar-se de uma nova lógica que valorize as diferenças, questionando a globalização hegemônica. Isso implica o desenvolvimento de práticas educacionais que sejam sensíveis às realidades e contextos de cada grupo e pessoa individualmente, permitindo a construção de caminhos pedagógicos acessíveis e significativos para todos.

Alves (2025) constatou na sua pesquisa que os professores precisam de formação continuada para que possam ampliar suas competências e conhecimentos sobre práticas mais inclusivas, visando derrubar as barreiras pedagógicas presentes em seu contexto.

A formação continuada direcionada para a leitura literária inclusiva é essencial para que os professores compreendam e possam trabalhar com estratégias que oportunizem o acesso de todos os estudantes à riqueza literária, independentemente de seus contextos, territoriais, condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Essa formação deve abranger a utilização ou até mesmo produção de livros em multiformato, e a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão e a interação e deleite com a literatura. O objetivo é permitir que todos os alunos, incluindo aqueles do público-alvo da Educação Especial, possam vivenciar e beneficiar-se da literatura de maneira plena e significativa, sem que haja barreiras no processo de vivência literária.

Promover a reflexão crítica sobre a importância da literatura acessível e sobre as estratégias significativas de leitura literária, possibilitando o desenvolvimento da empatia, da cidadania e da inclusão, é um dever da formação continuada. A literatura acessível não deve ser vista apenas como uma adequação técnica, mas como uma oportunidade de ampliar horizontes, promover o pensamento crítico e proporcionar uma experiência de leitura que seja verdadeiramente transformadora para todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas.

Diante das reflexões anteriores e dos desafios que surgem ao longo desse caminho para práticas inclusivas, é natural que novas possibilidades se revelem. Para compreender melhor as descobertas, encontros e escolhas que direcionam a caminhada, seguimos agora para a próxima seção: “Caminhos Alternativos com os Parceiros de Viagem”, na qual exploraremos como as percepções iniciais dos parceiros, as experiências relacionadas à construção de práticas mais acessíveis e as reflexões emergentes ao final do percurso colaboram para ressignificar os sentidos da inclusão e redesenhar coletivamente os rumos possíveis da ação pedagógica.

4 CAMINHOS ALTERNATIVOS COM OS PACEIROS DE VIAGEM



Esta seção tem como finalidade analisar¹¹ os dados construídos durante o desenvolvimento da pesquisa, contemplando as contribuições dos parceiros, dentre os quais se destacam professores da Educação Especial e do AEE. As análises se estruturam em três seções secundárias, que refletem diferentes etapas do processo investigativo e dialógico com os parceiros da pesquisa.

A metáfora da viagem, que atravessa o percurso desta dissertação, é mobilizada para evocar a ideia de movimento, partilha e transformação. Nesse itinerário, a inclusão não se expressa como um ponto de chegada, mas como um princípio que orienta o modo como as pessoas se relacionam com os saberes, com os outros e com o mundo. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas a partir da valorização das diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nessa direção, entendemos que, para que todos possam caminhar juntos, é preciso possibilitar condições de acesso e de participação plena nas múltiplas vivências no contexto escolar.

No campo da literatura, essa perspectiva exige a superação das barreiras estéticas e atitudinais presentes nos formatos tradicionais dos livros, para que todas as pessoas, independente das dificuldades cognitivas, física ou territorial, tenham oportunidade de vivenciar e de experienciar a literatura acessível. Pinto e Pelosi (2020, p. 2) destacam que “[...] a deficiência de uma pessoa não a torna incapaz de acessar uma obra literária, mas sim o formato em que essa obra se apresenta”. Nesse sentido, a presente pesquisa explora alguns caminhos alternativos que a CAA pode possibilitar para o acesso às práticas de leitura literária inclusiva.

¹¹ Embora ainda não tenham sido publicadas ou estabelecidas as diretrizes éticas sobre o uso da Inteligência Artificial, visando atender os princípios da transparência e da ética, declaramos que utilizamos a ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT; versão modelo: GPT-4.5; desenvolvida pela OPEN AI para a finalidade de estruturação/ideação, especificamente nesta seção secundária, de forma parcial, em alguns trechos do texto. Ademais, após o uso desta ferramenta, nós revisamos e editamos o conteúdo gerado em conformidade com o método científico. A referida tecnologia foi utilizada como ferramenta de apoio, sem personalidade jurídica ou intelectual para figurar como coautora; garantindo que não foi utilizada para fabricar dados, gerar citações inexistentes ou manipular resultados de pesquisa; e assegurando que seu uso não compromete o ineditismo do capítulo nem infringe direitos autorais de terceiros.

Esta seção se organiza em três seções secundárias. Inicialmente, discutem-se as concepções iniciais de professores da Educação Especial e do AEE sobre o acesso à literatura no contexto da inclusão e o papel da CAA como possibilidade de acessibilidade nesse processo. A segunda seção secundária aborda as Oficinas de Letramento, designadas como Trilhas Acessíveis, com professores sobre literatura e CAA; ademais, desenvolve-se reflexões teóricas e vivências de práticas de leitura literária acessível por meio da CAA. A terceira e última seção secundária analisa o segundo Grupo Focal, realizado após as vivências das Oficinas de Letramento, no qual os professores revisitaram suas práticas e concepções, refletindo sobre os percalços e as possibilidades de caminhos alternativos mais inclusivos e acessíveis.

4.1 Primeiras vozes: mapeando percepções no Grupo Focal



O Grupo Focal foi planejado por um roteiro semiestruturado, realizado presencialmente na Escola Estadual Paulo Freire¹², com duração de aproximadamente uma hora. Os parceiros dessa atividade foram cinco docentes¹³ — quatro professoras Especialistas em Educação Especial, que acompanham os estudantes na sala comum e uma professora do Atendimento Educacional Especializado — além da presença de uma assistente de pesquisa.

A proposta do Grupo Focal esteve alinhada à perspectiva metodológica do PesquisarCOM (Moraes, 2010), que compreende a pesquisa não apenas como um processo de construção de dados, mas como um espaço de escuta sensível, troca de experiências e reflexão coletiva entre sujeitos que compartilham o cotidiano escolar e estão implicados na construção de práticas mais inclusivas. Dessa forma, o encontro não teve caráter hierárquico, mas colaborativo, favorecendo o diálogo horizontal entre pesquisadora e parceiros, valorizando as experiências docentes como fonte legítima de conhecimento e transformação mútua.

¹² Em atenção aos princípios éticos da pesquisa, este é o codinome da instituição em que se desenvolveu a pesquisa.

¹³ Estão participando da pesquisa 7 professores. Mas, no dia programado para a realização do grupo focal, dois parceiros estavam ausentes por motivos de saúde.

Esse momento iniciou com a pesquisadora saudando a todos os presentes. Em seguida, foi realizada uma apresentação pessoal da pesquisadora e de todos os demais parceiros da pesquisa. Logo após, houve uma breve contextualização, em uma abordagem expositivo-dialogada, sobre o autismo, a relevância da CAA e o propósito do encontro. Estabeleceram-se, então, os combinados entre os parceiros (escuta sensível, respeito às divergências, anonimato e liberdade para concordar ou discordar). Após esse momento, cada participante preencheu um questionário, em formato digital (*Google Forms*), cujo link foi enviado por meio do WhatsApp, com dados sociodemográficos e profissionais, escolhendo também o nome literário pelo qual gostaria de ser chamada durante a discussão.

Quadro 3: organização das falas em categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Saberes	Concepções sobre CAA	“São recursos ou ferramentas que você usa para facilitar a vida do seu aluno. Os recursos de CAA não são apenas as pranchas, tem outros tipos de recursos que podem ser usados” (Adisa).
		“Eu não vou mentir. Não sei. Estou tendo conhecimento agora” (Saada).
		“Eu fiz um curso, mas não lembro bem” (Binah).
	Literatura acessível	“O livro em braile é um exemplo de literatura acessível. É bom frisar que esses livros também podem ser utilizados por alunos ditos normais” (Adisa).
		“É nesse ponto, de trazer a literatura acessível do cotidiano” (Akilah).
	Formação continuada	“Sobre a formação, eu vejo a necessidade da formação que traga a prática. As formações que aparecem são apenas teóricas” (Adisa).
Experiências	CAA na prática pedagógica	“Não adianta só o professor da educação especial conhecer a prática, é necessário que o professor regular também conheça para planejar em conjunto as vivências literárias, que a gente chama de um trabalho colaborativo” (Adisa).
		“Eu já usei com aluno Dalto. Usei a prancha. Na sala de AEE tem essa ferramenta. Ele é autista, suporte 3 e não tem oralidade” (Adisa).
		“A gente na sala regular não tem essa oportunidade para usar. Fazemos o processo de adaptar o que o professor traz” (Akilah).
Narrativas	Valorização do modelo médico	“Pode ser usada sim, mas só se for algo muito necessário” (Akilah).
		“Quando as meninas falam que não usam, é devido os alunos serem verbais” (Adisa).
		“O aluno que eu acompanho é verbal e não vi necessidade de procurar esse recurso” (Ashanti).
	Interesse nas vivências literárias	“Às vezes a família também não aceita o diagnóstico do filho com autismo e não procura as terapias” (Saada).
		“Até um vídeo desperta mais atenção no aluno do que um livro. Antigamente, quando a professora deixava um livro na nossa mesa, era uma alegria” (Ashanti).

		"Ele não tem muito interesse, precisa de algo que chame a atenção" (Binah).
		A aceitação do livro vai depender de como emocionalmente eles chegam" (Adisa).
	Trabalho colaborativo	"Nós, professores da educação especial, somos o elo entre o aluno e o professor" (Binha).
		"Podemos trazer as oficinas que serão desenvolvidas e compartilhar com os professores regulares nas horas atividades" (Akilah).
	Barreiras	"Eu sinto falta de livros. Acho pequeno o acervo de livros" (Adisa).
		"Não, esses que temos na sala de recursos não têm pictogramas" (Adisa).
		"Dentro do contexto da sala de aula é difícil o planejar junto com o professor regular. Percebemos que são tantas necessidades no dia a dia que o planejamento em conjunto não acontece" (Akilah).

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Conforme o Quadro 3, as categorias de análises, as subcategorias e os indicadores expressam as concepções da vivência escolar, no que se referem às teorias relacionadas ao objeto de estudo. Os dados obtidos nos diálogos mostram a necessidade acentuada de desenvolver formações continuadas que oportunizem a reflexão teórica e prática com a CAA no cotidiano escolar.

Em relação às categorias, observa-se que estas emergem como elementos articuladores entre o discurso e a prática docente, possibilitando compreender de que modo os professores compreendem, constroem e justificam as escolhas pedagógicas.

I. Saberes

Essa categoria diz respeito aos saberes que são compreendidos a partir da intersecção entre a CAA, a literatura acessível e a formação continuada. Nela, trilhamos um percurso em que analisaremos os saberes (Tardif, 2014) docentes a partir das interações do Grupo Focal.

Como ponto de partida, discutimos com os parceiros da pesquisa suas compreensões acerca da CAA. Para aprofundarmos essa compreensão, abordamos, no Grupo Focal, a problematização acerca da compreensão que os parceiros têm sobre a concepção de CAA. Sobre isso, a participante Saada se posicionou da seguinte forma:

Figura 5: narrativa de Saada no Grupo Focal

“ Eu não vou mentir. Não sei. Estou tendo conhecimento agora. ”

Fonte: dados da pesquisa: (2025)

Como vimos na Figura 5, o posicionamento de Saada evidencia o desconhecimento prévio sobre a CAA. O advérbio de negação “não”, utilizado duas vezes, reforça o desconhecimento acerca do que está sendo problematizado. Além disso, ela enfatiza que o primeiro contato com a CAA foi no Grupo Focal.

Figura 6: afirmativa de Binah no Grupo Focal

“ Eu fiz um curso, mas não lembro bem. ”

Fonte: dados da pesquisa: (2025)

Conforme mostra a Figura 6, uma outra participante, Binah, ao (COM)partilhar seus saberes sobre a CAA, relatou ter participado de um curso relacionado à temática, embora não se recordasse com precisão do conteúdo abordado. Desse modo, o posicionamento dela apresenta uma visão imprecisa acerca da concepção de CAA. Embora tenha participado de uma formação específica, não soube definir a concepção problematizada.

Figura 7: afirmativa de Adisa no Grupo Focal

“ São recursos ou ferramentas que você usa para facilitar a vida do seu aluno. Os recursos de CAA não são apenas as pranchas, tem outros tipos de recursos que podem ser usados. ”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Na Figura 7, podemos observar que Adisa apresenta uma compreensão genérica acerca da concepção de CAA. Nota-se que o modo como a concebe é caracterizado por uma abordagem superficial que está mais relacionada aos recursos do que aos saberes que compõem a amplitude e constituem a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Diante desses dados, compreendemos que o conhecimento sobre a CAA ainda é incipiente entre os docentes parceiros, revelando lacunas formativas significativas no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas. A falta de familiaridade com o objeto de estudo indica que, embora haja iniciativas pontuais de formação sobre CAA, há a necessidade de formação continuada que vise reflexões o saber e saber-fazer no contexto em que estão inseridas.

Conforme preconiza Schirmer (2013), é fundamental que os professores, sendo os principais interlocutores e mediadores, apropriem-se dos saberes sobre Tecnologia Assistiva, especialmente a CAA, a fim de possibilitar que alunos com deficiência tenham acesso ao conhecimento, ao espaço físico, às interações, à comunicação.

Outros saberes necessários e relevantes, conforme Passerino, Ávila e Bez (2010), diz respeito a articulação entre estratégias e técnicas comunicativas adequadas, ela pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa do aluno PAEE nas situações de interação. Esses saberes ampliam as oportunidades de comunicação e convivência, contribuindo para a redução do isolamento e da exclusão social. Ademais, observa-se que os saberes relacionados à CAA estão para além do contexto dos estudantes PAEE, podendo também contemplar outras necessidades, como imigrantes e pessoas em processo de alfabetização, conforme mencionado nesta pesquisa.

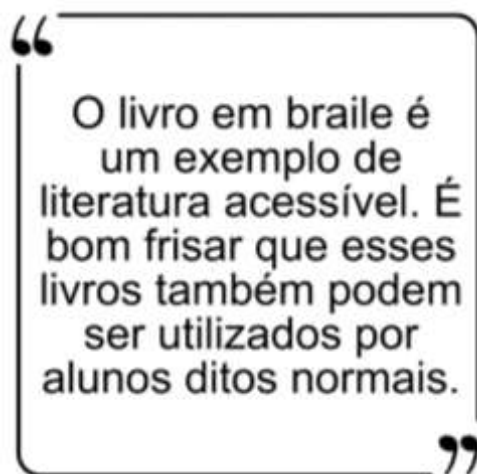
Compreende-se que os saberes são essenciais para a construção de uma educação inclusiva, na qual todos os estudantes tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades escolares. Nesse sentido, a formação continuada exerce um papel importante, porque entendemos que

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematiza os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 2002, p. 70).

Os saberes dos professores em relação à formação continuada indicam uma compreensão consistente sobre a importância do trabalho colaborativo, percebido como uma prática em que os docentes planejam e atuam conjuntamente. Tal concepção converge com a definição de ensino colaborativo apresentada na literatura, que o caracteriza como “[...] a união de professores da educação comum e especial para buscar estratégias pedagógicas de ensino para os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas nas salas de aula” (Gomes, 2022, p. 42). Desse modo, o trabalho colaborativo não se limita à divisão de tarefas, mas envolve a construção (COM)partilhada de saberes e estratégias, favorecendo a inclusão efetiva dos estudantes.

Em relação aos saberes da subcategoria literatura acessível, o Grupo Focal abordou a concepção de literatura acessível no contexto de ensino dos parceiros dos pesquisadores.

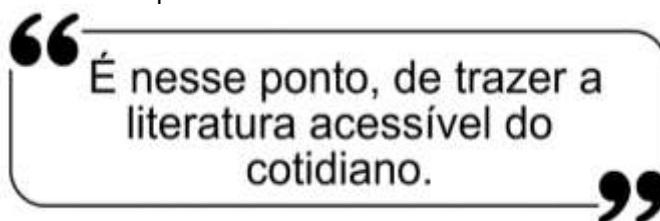
Figura 8: narrativa de Adisa no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

De acordo com a Figura 8, pode-se inferir que a concepção de literatura acessível está relacionada aos livros em braile. Adisa ao definir essa concepção, apenas exemplifica um dos aspectos relacionados a literatura acessível. Além disso, destacamos o modo inadequado ao se referir aos estudantes que não são considerados PAEE utilizando a seguinte expressão: “alunos ditos normais”. Nesta pesquisa, compreendemos que classificar pessoas como normais é uma inadequação porque, se assim o fizermos, estamos considerando que há pessoas anormais. Consideramos essa designação inadequada nos ancorando em Singer (1999).

Figura 9: narrativa de Akilah no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Em relação aos saberes da literatura acessível, a participante Akilah argumentou, conforme a Figura 9, que alguns livros não são acessíveis por não serem contextualizados com as realidades dos estudantes. Sendo assim, inferimos que os saberes sobre a literatura acessível estão estritamente relacionados à abordagem do livro, sem se atentarem às possibilidades de formatos mais acessíveis para a compreensão e a participação das experiências literárias.

Observa-se que compreender os saberes acerca da literatura acessível a todos requer não apenas reconhecer o uso de recursos materiais diferenciados, mas também entender que tais formatos ampliam as oportunidades de participação e pertencimento de todos os estudantes, reafirmando o princípio da diversidade como eixo estruturante da prática educativa. Sob essa perspectiva, Freitas, Cardoso e Andrade (2024, p. 99) destacam que,

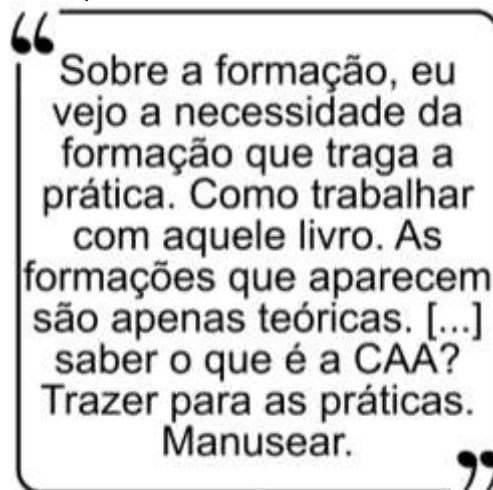
[...]encontrar novas formas de promover acessibilidade é, sem dúvida, uma das proposições para valorizar as múltiplas formas de ser e de estar no mundo. Dessa forma, viabilizar livros que qualifiquem e permitam o acesso de todas as crianças à literatura é urgente.

A acessibilidade passa a ser entendida como um princípio estruturante da educação inclusiva, demandando a criação de recursos, linguagens e suportes que dialoguem com a diversidade dos sujeitos. Nesse cenário, os livros acessíveis em CAA surgem como possibilidade de ampliar a compreensão e participação social e cultural, reafirmando a literatura como um espaço de encontro, representação e pertencimento para todos. Esse movimento dialoga com Cardoso, Martins e Kaplan (2019, p. 121), por entendermos que, epistemologicamente, “A escrita da história, sustentada em pictogramas, amplia possibilidades de comunicar para quem está aprendendo a ler, conhecendo uma nova língua, ou tem necessidades complexas de comunicação”.

A análise dos dados construídos na terceira subcategoria, formação continuada, permitiu identificar uma tensão recorrente nas discussões do Grupo Focal: a concepção de formação continuada e sua aplicabilidade no contexto da educação

inclusiva. Como evidenciado nos relatos, há um clamor por experiências formativas que transcendam a mera transmissão de conceitos.

Figura 10: narrativa de Adisa no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A Figura 10 apresenta uma narrativa que revela um desalinhamento entre a oferta de formação continuada, promovidas pela rede de ensino estadual do Rio Grande do Norte, e as necessidades reais do cotidiano escolar. Sob a ótica de Tardif (2014), o saber docente é uma entidade plural, composta por saberes da formação profissional, curriculares e, primordialmente, experienciais. A crítica à formação de abordagem "apenas teórica" sinaliza que os saberes experienciais, aqueles validados pelo professor no exercício de suas funções, são frequentemente negligenciados pelas políticas de formação.

Essa problemática dialoga diretamente com as reflexões de Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*. Para o autor, a prática docente crítica envolve a unidade entre a teoria e a prática, cujo pensar sobre a prática se torna a única forma de transformá-la. A formação que se limita ao campo teórico, sem raízes na realidade do aluno e nas limitações de recursos da escola, incorre no que Paulo Freire denomina como verbalismo, uma retórica que não gera ação transformadora, assim como a prática sem teoria é ativismo (Streck; Redin; Zitkoski, 2010). A exigência de uma formação que busca a prática é, em última análise e não menos relevante, um pedido por uma práxis pedagógica autêntica, em que a teoria ilumine as dificuldades do ensinar e o cotidiano escolar ressignifique a teoria.

A necessidade de um trabalho colaborativo entre o professor da educação especial e o professor da sala comum, citada como essencial para o planejamento

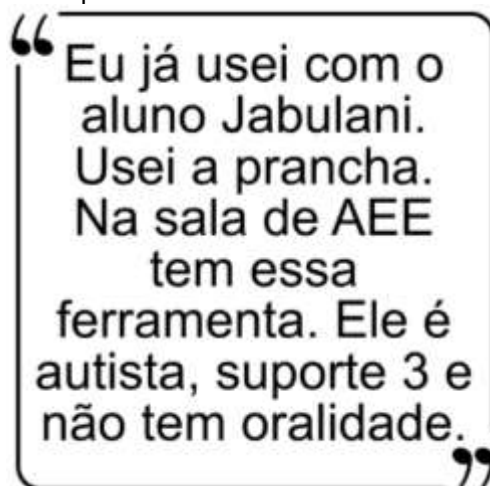
conjunto, reforça a tese de Tardif (2014) de que a formação deve ocorrer no espaço de trabalho, integrando os saberes pedagógicos de forma coletiva. Sem essa integração, a inclusão permanece fragmentada, e os recursos de CAA, como os livros em multiformato, tornam-se restritos ao ambiente da sala de recursos, distanciando-se do objetivo de uma literatura efetivamente acessível a todos.

II. Experiências

A categoria Trilhar Experiências tem como foco discutir a CAA em práticas de leitura acessível desenvolvidas no contexto escolar, a partir dos relatos dos parceiros da pesquisa no Grupo Focal. Sendo assim, trilharemos um percurso em que o saber-fazer (Tardif, 2014) será analisado com vistas à valorização dos saberes docentes e suas ressignificações na prática pedagógica.

Ao se discutir as práticas COM CAA que visam a inclusão e a acessibilidade no contexto escolar, sala comum ou na sala de AEE, uma participante compartilha suas experiências ao relatar o uso da prancha de comunicação COM um estudante autista:

Figura 11: narrativa de Adisa no Grupo Focal



“Eu já usei com o
aluno Jabulani.
Usei a prancha.
Na sala de AEE
tem essa
ferramenta. Ele é
autista, suporte 3 e
não tem oralidade.”

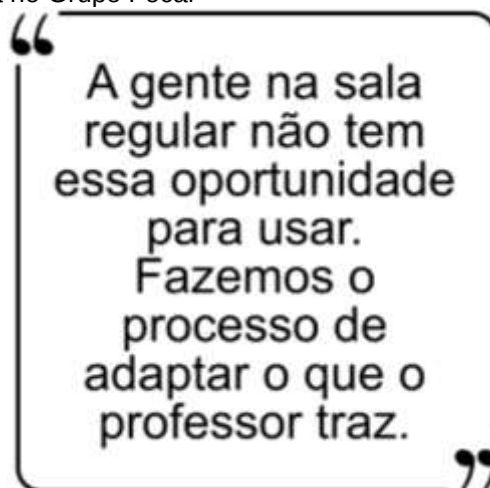
Fonte: dados da pesquisa (2025)

Como vimos na Figura 11, a professora Adisa afirma: “Eu já usei com o aluno Jabulani”. Essa afirmativa demonstra que o foco do “usei” está situado em um contexto isolado, não demonstrando uma prática continuada, permanente, em que a CAA possibilita a comunicação, a interação e convívio efetivo com seus pares. De acordo com Nunes (2020), a comunicação é uma necessidade básica e um direito de todo o aluno.

Ao relacionar a prancha de comunicação à sala de AEE, corre-se o risco de reduzir a CAA a uma atividade segregada do planejamento inclusivo e colaborativo, desconsiderando que a comunicação deve ocorrer em todos os tempos e espaços da escola. A CAA é um direito dos estudantes, conforme assegura a Lei nº 15.249/2025¹⁴, que visa o exercício da cidadania e a participação ativa. Faz-se necessária a compreensão de que a prancha de comunicação deve ser um recurso de viés pedagógico, isso requer uma personalização que leve em consideração os contextos social e educacional e as necessidades reais dos estudantes.

A fragilidade na implementação da CAA no ensino comum é reafirmada por Saada ao destacar a falta de oportunidade e a sobrecarga docente:

Figura 12: narrativa de Saada no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

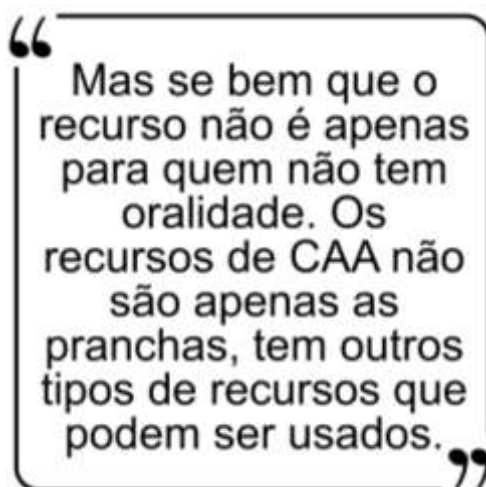
As experiências COM CAA na sala de aula ainda são atravessadas por barreiras curriculares. Ao enfatizar que “Fazemos o processo de adaptar o que o professor traz” indica que a acessibilidade ainda é tratada de forma improvisada e posterior ao planejamento. Esse movimento de “adaptar o pronto” evidencia uma barreira de concepção curricular, na qual o ensino não é refletido para pluralidade, sem se preocupar com os interesses e necessidades da coletividade, somente depois, ajustado para os estudantes PAEE.

Evidencia-se uma compreensão limitada e equivocada sobre esse campo de estudo interdisciplinar que é a CAA. Tal perspectiva reforça a ideia de que a

¹⁴ Essa lei altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação.

acessibilidade constitui um privilégio ou uma concessão restrita a situações extremas, e não um direito humano, que promove a equidade. Compreende-se que a CAA deve ser integrada de forma articulada ao currículo escolar, visando ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem. No âmbito dos textos literários, em especial, a CAA pode atuar como uma ponte para que todos os estudantes tenham acesso à linguagem literária e social, favorecendo experiências de leitura mais autônomas, significativas e inclusivas.

Figura 13: narrativa de Adisa



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A análise das narrativas revela, ainda, um importante movimento de desconstrução de mitos sobre a comunicação no ambiente escolar. Ao observar que “quando as meninas falam que não usam, é devido os alunos serem verbal”, a participante identifica uma barreira atitudinal comum: a crença de que a CAA é um recurso exclusivo para o “silêncio”, destinada apenas a quem não possui fala funcional. No entanto, a própria narrativa avança para uma proposição crítica ao pontuar que “o recurso não é apenas para quem não tem oralidade”. Esta percepção dialoga com o conceito de que a CAA, afirmado por Sousa (2011, p. 53), é

um sistema alternativo e aumentativo de comunicação é um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que uma pessoa com restrições na comunicação usa para comunicar. Considera-se Comunicação Alternativa e Aumentativa, todo o tipo de comunicação que substitua, amplie ou suplemente a Fala. deve ser compreendida como um suporte que pode suplementar e complementar a fala, auxiliando na organização do pensamento, na regulação emocional e na compreensão de enunciados complexos, independentemente de o aluno ser verbal ou não.

Destacamos que a participante traz uma contribuição técnica valiosa ao afirmar que “os recursos de CAA não são apenas as pranchas, tem outros tipos de recursos

que podem ser usados”. Esta fala supera a visão reducionista que limita a Comunicação Aumentativa e Alternativa a suportes físicos de baixa tecnologia. Conforme discutido por Borguetto e Cardoso (2025), a CAA abrange um espectro amplo de recursos e estratégias que incluem desde gestos e expressões até sistemas pictográficos de alta tecnologia e o design inclusivo nas literaturas. Ao reconhecer essa diversidade, a narrativa sugere que a acessibilidade comunicativa deve permear todo o planejamento pedagógico, manifestando-se em diferentes práticas que oportunizem o engajamento dos alunos.

Essa discussão demonstra que ainda estamos em passos curtos no que se refere a inclusão na sala de aula, e que ela somente será alcançada quando o saber-fazer estiver articulado com um currículo flexível e acessível. Ao trilhar as vozes que compartilham essas experiências, percebe-se que a mudança de paradigma exige que o professor reconheça a CAA não apenas como um recurso técnico, mas como um saber pedagógico essencial para garantir que a pluralidade das variações neurológicas seja a regra, e não a exceção do processo educativo.

III. Narrativas

Nesta última categoria, as análises focaram o eixo Trilhar Narrativas, com o objetivo de compreender as representações cotidianas que emergem das narrativas dos parceiros. À luz de Tardif (2014), essa análise foca primordialmente o saber-ser, porque esse saber docente é indissociável da identidade do sujeito e de sua história de vida. Ao narrar suas experiências, os professores revelam como suas personalidades e seus valores são mobilizados para dar sentido ao trabalho, transformando o saber em um atributo do ser profissional.

Para Tardif (2014), o saber-ser é o que permite ao professor lidar com as incertezas e dilemas do cotidiano escolar, pois a prática docente exige um engajamento pessoal que vai além da execução de normas, consolidando-se em uma ética e em uma maneira própria de se posicionar diante dos alunos e da instituição.

As falas dos professores evidenciam que a educação de pessoas autistas ainda se mantém vinculada à patologização. Nesta pesquisa, compreendemos a patologização “como um ‘mal a ser eliminado’, a educação de pessoas autistas manteve-se, historicamente, às margens do saber e do fazer pedagógicos” (Wuo; Brito, 2023, p. 2). O viés desta pesquisa foca os saberes e o fazer pedagógico,

distanciando-se da abordagem clínica que compreende o autismo como uma patologia.

Figura 14: narrativa de Ashanti

“ O aluno que eu acompanho é verbal e não vi necessidade de procurar esse recurso.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Figura 15: narrativa de Adisa

“ Quando as meninas falam que não usam, é devido os alunos serem verbais.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

As análises dos indicadores da subcategoria Valorização do modelo médico nos apresentam narrativas docentes acerca das práticas de CAA em sala de aula com os alunos. Conforme podemos observar acima, Ashanti afirma (Figura 14) que não utiliza recursos pedagógicos porque o aluno que ela acompanha é verbal e não considera necessário; Adisa (Figura 15) reforça a afirmação de Ashanti ao enfatizar que os alunos são verbais, por esse motivo, também considera as práticas de CAA como dispensáveis.

Soares (2016) defende a necessidade de um olhar plural que considere o outro em situações de risco e de vulnerabilidade, evitando a reprodução de práticas cristalizadas. Para a autora, torna-se essencial que professores e equipes pedagógicas problematizem suas ações, especialmente nos momentos de planejamento coletivo, a fim de refletir sobre suas práticas e realizar intervenções que considerem as especificidades e necessidades dos estudantes.

Figura 16: narrativa de Saada

“ Às vezes a família também não aceita o diagnóstico do filho com autismo e não procura as terapias. ”

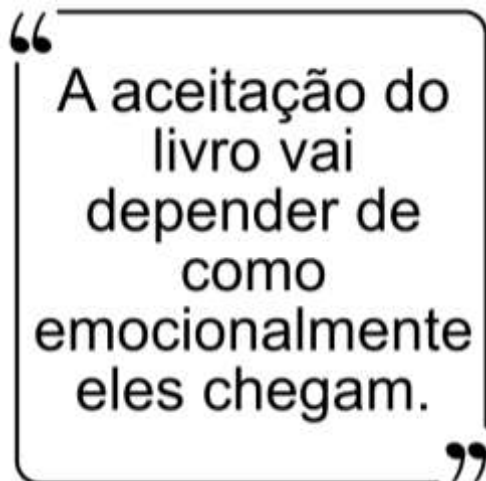
Fonte: dados da pesquisa (2025)

A narrativa de Saada (Figura 16) aborda um paradigma sensível: a resistência familiar. Podemos observar que Saada tem conhecimento de famílias que “não aceita o diagnóstico [...] e não procuram terapias”; esse modo de agir reflete o que a literatura denomina modelo da tragédia pessoal (Wuo; Brito, 2023). O diagnóstico é recebido com sofrimento, e a busca por intervenções visa, muitas vezes, “[...] ações de normalização que limitam suas chances de vida” (Wuo; Brito, 2023, p. 9). No entanto, a professora traz essa narrativa em um contexto em que a carência da busca por terapia impacta o desenvolvimento da pessoa autista e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem, mais especificamente as práticas pedagógicas em sala de aula.

Sob o contexto dessa subcategoria, identificamos nas narrativas dos parceiros que eles suas práticas estão ancoradas no modelo biomédico centrado na deficiência e na abordagem clínica. Contrapondo-se a essa abordagem, o paradigma da neurodiversidade propõe que o autismo seja compreendido como uma identidade social, cultural e política, em que o suporte não deve ser um remédio para uma falta, mas uma garantia de acessibilidade para alguém que é considerado neurologicamente diferente.

Na subcategoria Interesse nas vivências literárias, as docentes, que participaram do Grupo Focal, ao serem provocadas acerca dos desafios que observam nas vivências literárias de alunos autistas, relataram que o livro está relacionado a uma falta de atenção intrínseca ao aluno autista.

Figura 17: narrativa de Adisa

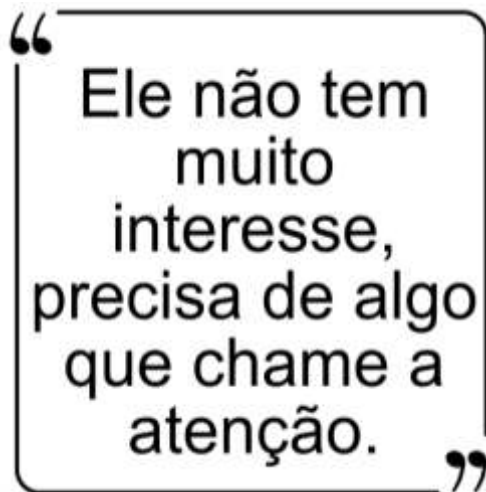
A quote box with a black border and rounded corners. Inside, the text is centered and reads: "A aceitação do livro vai depender de como emocionalmente eles chegam." The quote is enclosed in large black quotation marks.

A aceitação do
livro vai
depender de
como
emocionalmente
eles chegam.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Podemos inferir que, de acordo com a narrativa de Adisa na Figura 17, há a percepção de que a aceitação da leitura depende do estado emocional de como o aluno autista encontra-se nas práticas de leituras literárias. Compreendemos que o uso do livro não é uma prática instituída na rotina do estudante autista, porque há uma predominância da aceitação ou não que está relacionada ao fator emocional. O artefato cultural somente é inserido nas práticas de leituras literárias se for aceito pelo estudante. Isso demonstra o caráter imprevisível e de como o planejamento docente é realizado.

Figura 18: narrativa de Binah

A quote box with a black border and rounded corners. Inside, the text is centered and reads: "Ele não tem muito interesse, precisa de algo que chame a atenção." The quote is enclosed in large black quotation marks.

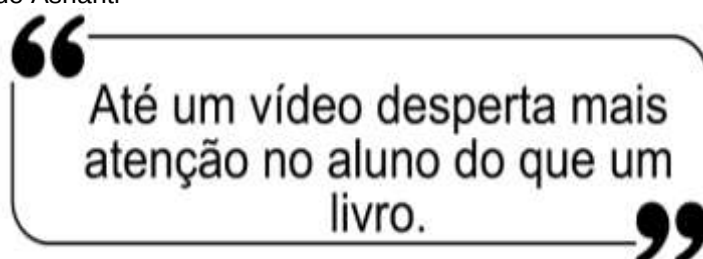
Ele não tem
muito
interesse,
precisa de algo
que chame a
atenção.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A narrativa de Binah (Figura 18) enfatiza o comprometimento do interesse do estudante autista para com o livro, pois precisa ser "algo que chame a atenção". Entretanto, ao dialogarmos com Borguetto e Cardoso (2025), compreendemos que o que é lido como "falta de interesse" é, na verdade, um reflexo das barreiras de acesso

a livros adequados às suas especificidades. A desatenção mencionada não é um traço biológico imutável, mas uma resposta à falta de recursos que possibilite formas de representação e de expressão mais eficazes, tanto por meio de símbolos, de imagens, quanto de estratégias alternativas e complementares à comunicação verbal (oral e escrita). A utilização de símbolos e uma organização gráfica inclusiva são proposições essenciais para converter o desinteresse em engajamento, permitindo que o aluno mude sua autoimagem e se perceba como um leitor ativo.

Figura 19: narrativa de Ashanti



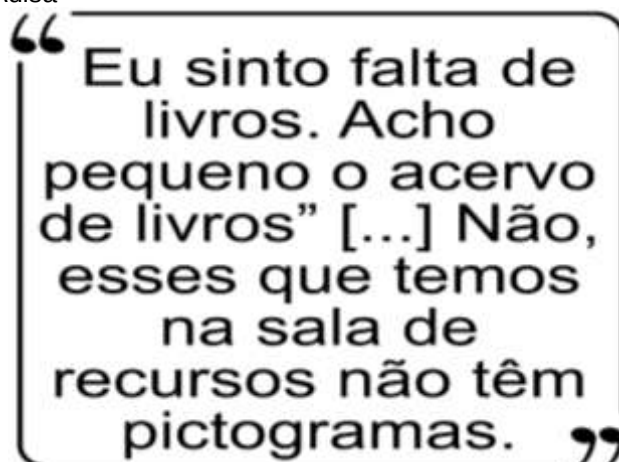
Fonte: dados da pesquisa (2025)

Nesta outra afirmativa, apresentada na Figura 19, Ashanti afirma que “até um vídeo desperta mais atenção no aluno do que um livro”, evidenciando uma concepção na qual o vídeo é compreendido como um recurso pedagógico autossuficiente, e o livro é reduzido a um artefato cultural inerte e pouco atrativo. No entanto, essa compreensão parece estar associada às condições concretas de acesso das professoras, que se restringem majoritariamente ao livro convencional.

Observa-se que não há menção nem articulação com livros em outros formatos, como audiolivros, obras com audiodescrição ou livros em CAA. Ademais, percebe-se a ausência de estratégias pedagógicas voltadas ao engajamento dos estudantes com o ato de ler, tais como a mediação de momentos de motivação e a valorização dos interesses dos alunos como ponto de partida para a construção do gosto pela leitura.

Na terceira subcategoria, denominada barreiras, as narrativas das professoras revelam os limites que atravessam suas práticas pedagógicas. Entre esses limites, destaca-se a falta de livros em CAA, compreendida pelas docentes como um obstáculo concreto à efetivação de práticas de leitura mais equitativas. Tais compreensões podem ser observadas na Figura 20, que sistematiza as narrativas das professoras acerca dessa questão.

Figura 20: narrativa de Adisa



“ Eu sinto falta de livros. Acho pequeno o acervo de livros” [...] Não, esses que temos na sala de recursos não têm pictogramas. ”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

As falas das professoras, sistematizadas na Figura 20, revelam que a inexistência ou a pouca circulação de materiais acessíveis limita não apenas as possibilidades de participação dos estudantes, mas também a ampliação do repertório pedagógico docente. Observa-se que, diante dessa lacuna, o livro convencional permanece como o principal e, por vezes, único recurso disponível, o que contribui para a manutenção de concepções que associam o livro à falta de interesse ou engajamento dos alunos.

As narrativas indicam que a ausência de livros em CAA não é percebida apenas como um problema de materialidade, mas se constitui como um fator que reforça práticas pedagógicas restritivas, dificultando a mediação leitora, a diversificação de estratégias e a construção de experiências de leitura mais inclusivas.

Freitas, Cardoso e Andrade (2024) enfatizam a importância de termos acesso a obras que se adequam às novas formas de consumo e de interação com a literatura e que podem promover experiências enriquecedoras, o que faz com que os livros sejam um importante suporte à promoção da leitura inclusiva. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a ampliação do acesso a materiais acessíveis, como os livros em CAA, não apenas diversifica os modos de leitura, mas também contribui para a construção de ambientes educativos mais equitativos, nos quais todos os sujeitos possam participar ativamente das experiências literárias.

Outra barreira evidenciada nas narrativas das docentes refere-se à fragilidade do planejamento colaborativo entre os professores. As falas sistematizadas na Figura 21, abaixo, ilustram a ausência de espaços coletivos de diálogo.

Figura 21: narrativa de Akilah

“Dentro do contexto da sala de aula é difícil o planejar junto com o professor regular. Percebemos que são tantas necessidades no dia a dia que o planejamento em conjunto não acontece.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A narrativa evidencia a dificuldade de efetivação do planejamento colaborativo no contexto escolar, apontando para tensões estruturais que atravessam o cotidiano da sala de aula. Ao afirmar que “[...] é difícil planejar junto com o professor regular”, a docente explicita a fragilidade das práticas de trabalho coletivo, que tendem a ser sobrepostas pelas múltiplas demandas presentes no dia a dia escolar. A menção às “tantas necessidades” revela um cenário marcado pela sobrecarga de funções e pela priorização de ações imediatas, o que acaba por inviabilizar momentos sistemáticos de diálogo pedagógico.

A ausência do planejamento em conjunto não se configura como uma escolha individual, mas como um reflexo de condições institucionais que dificultam a construção de práticas colaborativas, comprometendo a articulação entre os profissionais e a implementação de propostas pedagógicas mais inclusivas e coerentes com a diversidade dos estudantes.

Na última subcategoria, o foco recai sobre a compreensão das docentes acerca do trabalho desenvolvido de forma conjunta, evidenciando práticas que, embora situadas em um campo que pressupõe a colaboração, ainda são organizadas de maneira fragmentada.

Figura 22: narrativa de Binah no Grupo Focal

“Nós, professores da educação especial, somos o elo entre o aluno e o professor”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

As narrativas analisadas revelam como as professoras da educação especial se reconhecem como mediadoras centrais do processo educativo, ao afirmarem que “[...] somos o elo entre o aluno e o professor”. Tal compreensão, embora reforce a importância de seu papel, também aponta para uma dinâmica em que a responsabilidade pela articulação pedagógica tende a se concentrar em um único profissional, o que tensiona a efetivação de um trabalho verdadeiramente colaborativo. Dessa forma, podemos inferir que a concepção de trabalho colaborativo deve pressupor a atuação conjunta e corresponsável de ambos os profissionais, que precisam estar lado a lado no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como elos de uma prática pedagógica voltada à inclusão de todos os estudantes.

A esse respeito, Capellini (2008, p. 10) argumenta:

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos.

Tal compreensão reforça que o trabalho colaborativo não se limita à divisão de tarefas, mas se constitui como um processo de construção coletiva, sustentado pelo diálogo e pela corresponsabilização pedagógica. É nesse contexto que se insere a Figura 23. A proposição evidencia uma tentativa de aproximação entre os profissionais, sinalizando a intenção de socializar práticas e experiências no espaço institucional destinado ao planejamento pedagógico.

Figura 23: narrativa de Akilah

“Podemos trazer as oficinas que serão desenvolvidas e compartilhar com os professores regulares nas horas atividades.”

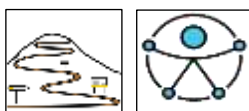
Fonte: dados da pesquisa (2025)

Ao analisar essa fala, observa-se que a concepção de colaboração expressa está centrada na ideia de apresentar e compartilhar ações previamente pensadas, e não necessariamente construídas COM os professores regulares. Ainda assim, a proposição abre possibilidades para o fortalecimento de práticas colaborativas, ressignificando o espaço da hora-atividade como um tempo de construção coletiva, no qual os profissionais possam elaborar, discutir e redefinir conjuntamente as ações pedagógicas voltadas à inclusão de todos os estudantes.

As narrativas analisadas configuram um diálogo de produção de sentidos construído COM as professoras, no qual o saber docente emerge da experiência compartilhada, do encontro e da escuta atenta. Nesse movimento, as falas expõem tanto o compromisso e o engajamento das docentes quanto as tensões que ainda sustentam concepções patologizantes, barreiras de acesso e fragilidades no trabalho colaborativo.

Compreender o saber-ser docente implica reconhecer que a transformação das práticas educativas não se dá apenas pela oferta de recursos ou pela prescrição de métodos, mas pela reflexão crítica sobre as experiências vividas, pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar e pelo fortalecimento de uma identidade profissional comprometida com a equidade e a inclusão.

4.2 Trilhas acessíveis



Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento das Oficinas de Letramento, designadas como “Trilhas acessíveis”, realizadas sob o viés do PesquisarCOM (Moraes, 2010). Essa abordagem compreende a pesquisa como um movimento de construção conjunta do conhecimento, em que pesquisadores e parceiros se reconhecem como sujeitos do processo investigativo. As Oficinas de Letramento foram encontros de diálogo, criação e reflexão compartilhada, nos quais as experiências e saberes dos professores foram mobilizados para pensar práticas de leitura literária acessíveis. Ao trilharmos esses caminhos coletivos, buscamos não apenas compreender, mas também produzir possibilidades de leitura e participação que afirmam a inclusão como princípio e prática.

4.2.1 Trilhar Saberes: descobrindo a CAA na prática educativa



Essa Oficina de Letramento teve como foco: “Trilhar Saberes: descobrindo a CAA na prática educativa”, realizada no dia 15 de julho de 2025. Com a finalidade de propor um ambiente acolhedor e que possibilite a interação dialógica, organizamos o espaço com vários recursos, dentre eles: projetor multimídia, cadeiras configuradas no formato de um círculo, banner das oficinas e uma mesa com folders informativos sobre a CAA.

O objetivo para essa oficina consistiu em descobrir a CAA na prática educativa. Após agradecer a presença dos parceiros, apresentamos a proposta das oficinas. Em seguida, compartilhamos a programação do encontro e propusemos uma dinâmica inicial, intitulada: **Eu incluo quando...**

Esse percurso contribuiu para uma caminhada significativa, em que os parceiros revelaram algumas concepções diversas sobre inclusão:

- i) “Observo as especificidades de cada estudante (Shukura)”.
- ii) “Meu aluno consegue participar das atividades e não está ali apenas ocupando espaço (Adisa)”.
- iii) “Incluo quando percebo que o estudante está em um ambiente onde se sente bem e consegue desenvolver aquilo que almeja” (Akilah).
- iv) “Incluo quando o aluno se sente bem na sala de aula” (Binah).
- v) “Percebo que o aluno foi compreendido (Ashanti)”.
- vi) “Meu aluno consegue desenvolver as habilidades e quando eu também aprendo com ele (Saada)”.

Ao finalizar a dinâmica, retomamos a reflexão sobre a importância de ressignificar as práticas pedagógicas por meio da formação continuada, buscando novos caminhos que favoreçam a participação ativa e inclusiva dos estudantes, bem como a relevância do trabalho colaborativo entre professores no processo educativo.

Essa trajetória evidenciou que o grupo se percebeu como um grupo que trilha o mesmo percurso, no qual cada participante caminha de modo específico, mas a trajetória é comum, pois o ponto de chegada é o mesmo: acessibilidade e inclusão.

A configuração em círculo reforçou o caráter dialógico, a participação ativa e a acessibilidade na construção dos saberes sobre inclusão e Comunicação Aumentativa

e Alternativa. O modo como esse percurso foi trilhado permitiu, portanto, compreender que os parceiros reconhecessem a inclusão não apenas como uma diretriz institucional, mas como um compromisso ético e cotidiano. Seus posicionamentos expressaram atenção às singularidades dos estudantes, a busca por estratégias que promovem a participação efetiva e a compreensão de que a inclusão se materializa quando o aluno se sente pertencente ao ambiente escolar e suas necessidades são levadas em consideração.

Com o intuito de refletirmos sobre a importância de propor atividades com acessibilidade para toda a turma, apresentamos a música **De toda cor** (Anexo 2), composição de Renato Luciano, por meio de vídeo e em texto impresso com (re)escrita¹⁵ em CAA. Esta proposta visou ampliar o repertório dos professores sobre práticas mais inclusivas em que todos os estudantes possam ter outras possibilidades de apreciar a música com acessibilidade, por meio da CAA. Em seguida, realizamos um momento expositivo dialogado, por meio da projeção de slides, abordando os conceitos sobre a CAA. Apresentamos o vídeo intitulado: **INCLUSÃO! Caroline, autista e pedagoga, fala sobre educação**, do programa *Conversa com Bial* da TV Globo. O apresentador Pedro Bial entrevistou a pedagoga Caroline Souza, 28 anos de idade, autista nível 2 de suporte.

No vídeo, Caroline Souza relata que foi alfabetizada pela mãe por falta de apoio e estrutura na escola em que estudava. Ela conta que encontrou na universidade o suporte que não teve anteriormente e afirma a importância da educação inclusiva. Este vídeo trouxe importantes reflexões sobre os desafios enfrentados no processo



¹⁵ Optamos pelo uso da (re)escrita e (re)escrever ao invés de reescrita e reescrever baseado nos estudos sobre escrita como processo, como produção em movimento, nunca acabada. Claramente a noção de (re)escrita como processo formativo (Geraldí, 1997). Além disso, ao tratar dos saberes docentes como construídos na prática, ele ajuda a compreender a (re)escrita como produção de saberes profissionais (Tardif, 2014).

educacional e formativo de pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito ao acesso aos atendimentos especializados.

Após a apresentação do vídeo, a participante Adisa se sentiu impelida a relatar que:

Figura 24: afirmativa de Adisa

“Experiências como essa geralmente acontecem com pessoas que têm acesso a todos os apoios necessários. Nossos estudantes enfrentam grandes dificuldades para obter acompanhamento clínico. Acredito que, antes de tudo, devemos identificar e trabalhar as necessidades mais urgentes, para que a escola possa realizar, de fato, um trabalho inclusivo.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Nessa afirmação é possível evidenciar elementos centrais do modelo social da deficiência, que desloca a discussão das limitações individuais para as barreiras institucionais que estruturam a participação dos estudantes. Nesse sentido, a efetivação de práticas inclusivas não depende da suposta ausência de capacidades do aluno, mas das barreiras atitudinais, estruturais e curriculares que deveriam ser garantidos como direito.

Como parte constituinte das interações, algumas angústias emergiram entre os parceiros. Diversas angústias emergiram, porém, dentre tantas, elegemos quatro para compor a análise. Visando sistematizá-las e organizá-las, recorreremos ao Quadro 4 – abaixo – que organiza essas angústias que emergiram durante essa Oficina de Letramento:

Quadro 4: narrativas de angústias que emergiram durante a Oficina de Letramento

Narrativas
Camila, você precisa indicar qual sistema pretende utilizar...
É muita informação!
A CAA é universal?
As imagens que colocamos na escola estão adequadas?

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Essas narrativas apresentam percepções acerca de como os parceiros compreendem a CAA. Os dados revelaram a necessidade de enfatizar que há diferentes sistemas de CAA, por isso, apresentamos alguns e ressaltamos que a escolha deve considerar o perfil de comunicação e o contexto de cada estudante. Ademais, ressaltamos a importância de uma implementação gradual, começando com palavras essenciais presentes em contextos reais e relevantes para o estudante, bem como a necessidade de colaboração da equipe multidisciplinar e das famílias. Visando responder a angústia acerca da indicação de um sistema como possibilidade de uso, indicamos o ARASSAC.

Após explorarmos algumas possibilidades de trabalho com a CAA, a professora Akilah levantou o seguinte questionamento acerca das possibilidades: “Participamos de formações em que somos orientados a não oferecer uma proposta diferente ao estudante com deficiência e outra ao restante da turma. Como vamos usar esse sistema apenas com os estudantes com deficiência”?

Esclarecemos que a CAA se constitui como um recurso fundamental para dar voz ao estudante com NCC ou que apresente dificuldades de compreensão, tanto na semântica quanto na pragmática da linguagem, possibilitando-lhe condições de participar de forma ativa e responsiva nas interações com seus pares e com o contexto escolar. Nesse sentido, Passerino, Ávila e Bez (2010, p. 3) entendem que:

a importância da CAA apresenta-se como um recurso que, quando utilizado com estratégias e técnicas comunicativas, dá a oportunidade ao aluno com NEE se tornar autossuficiente em suas situações de comunicação, proporcionando oportunidades de interação com o outro, evitando assim sua exclusão social e seu isolamento.

Essa compreensão evidencia que a comunicação não é apenas um suporte funcional, mas um direito que possibilita ao sujeito se posicionar, construir sentidos e participar das práticas socioculturais que estruturam a vida escolar. O uso de símbolos, pranchas comunicacionais e demais ferramentas de CAA não se restringe a instrumentos técnicos, mas compõe um conjunto de dispositivos que ampliam as possibilidades de enunciação, favorecem a autonomia comunicativa e contribuem para a construção de interações mais equitativas.

Concordamos quanto à necessidade de que as atividades pedagógicas sejam planejadas para toda a turma, assegurando a participação inclusiva nas propostas desenvolvidas. Foi necessário retomarmos a atividade apresentada no início da formação (a música com escrita acessível), cuja prática favoreceu a participação

conjunta dos estudantes, por ampliar as possibilidades de compreensão, expressão e engajamento. Essa estratégia não apenas diversificou as formas de acesso ao conteúdo, mas também evidenciou como os recursos de CAA podem ser incorporados ao cotidiano da sala de aula sem serem restritos exclusivamente aos estudantes com NCC.

Para aprofundar a discussão, destacamos sobre como a CAA pode potencializar a aprendizagem. Para isso, destacamos três pontos:

- I. Valorizar todas as expressões dos estudantes.
- II. Utilizar os recursos da CAA em diferentes contextos escolares.
- III. Colaborar com os professores e familiares.

A implementação da CAA no ambiente escolar exige uma mudança de paradigma que transcende o uso técnico de ferramentas. Conforme discutido por Nunes *et al.* (2020), o sucesso das práticas inclusivas está diretamente ligado à capacidade da escola em reconhecer e validar todas as formas de expressão do estudante, interpretando comportamentos e gestos como intenções comunicativas legítimas. Para que essa potencialização da aprendizagem ocorra, os autores ressaltam que os recursos de CAA não devem ser restritos a momentos isolados, mas sim incorporados de forma transversal em diferentes contextos e interações cotidianas. Esse processo de construção de sentidos depende, fundamentalmente, de uma rede de colaboração entre professores, gestores e familiares, oportunizando ao aluno com deficiência a superação de ser um espectador passivo para se tornar um sujeito ativo em suas relações sociais e pedagógicas.

Após esse aprofundamento acerca da potencialização da aprendizagem por meio da CAA, a vice-diretora da escola questionou o motivo do encontro não estar sendo realizado com todos os professores. Tal indagação de um membro da equipe gestora escolar evidencia a urgência de espaços formativos voltados à inclusão no cotidiano institucional. Apesar disso, esclarecemos que a realização do encontro com um grupo inicial decorre de uma opção metodológica da pesquisa, que segue procedimentos previamente definidos. Ressaltamos, também, que a proposta prevê a ampliação dessa experiência, por meio do compartilhamento das discussões e produções com os demais docentes no espaço da hora-atividade, sob uma perspectiva de construção de saberes e de estratégias mais inclusivas.

Devido à limitação de tempo, não foi possível realizar a atividade prática nos sites *Arasaac* e *Expressia*. No entanto, os parceiros foram devidamente orientados a acessarem os recursos, em um outro momento, e propusemos a elaboração de uma rotina personalizada para cada estudante com NCC.

4.2.2 Trilhar Experiências: explorando livros que falam com todos



O segundo encontro formativo foi a Oficina de Letramento Trilhar Experiência: explorando livros que falam com todos; realizado no dia 19 de agosto de 2025, na sala da biblioteca da escola. A oficina teve por objetivo explorar livros acessíveis em multiformatos abordando os diferentes modos de ler e de significar. Além disso, discutimos sobre experiências com o letramento literário que valorizam a acessibilidade, possibilitando aos parceiros vivenciarem as potencialidades pedagógicas dos livros acessíveis e de estratégias inclusivas.

O ambiente foi organizado de maneira acolhedora, com a disposição de uma mesa contendo os livros em multiformatos do Grupo Multi/UFRGS¹⁶, e uma outra mesa destinada aos artefatos pedagógicos de baixa tecnologia em CAA como podemos observar na Figura 25, abaixo:

¹⁶ O Multi é um grupo de pesquisa e extensão na Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) que tem como objetivo desenvolver literatura para todos, por meio de livros acessíveis em multiformato. Acesso em: <https://www.ufrgs.br/multi/>

Figura 25: artefatos pedagógicos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) A imagem apresenta uma mesa organizada com diferentes materiais pedagógicos de baixa tecnologia em CAA, livros. Observam-se pranchas de comunicação compostas por pictogramas, cartões e conjuntos de símbolos utilizados para apoiar a expressão e a compreensão de mensagens. Entre os materiais, há também uma pasta intitulada Letramento Científico, além de impressão do livro “Jean e a festa entre culturas”. À direita, encontra-se o livro “Letramento Literário”, de Rildo Cosson. Posicionado por trás do livro, está uma caixa com a imagem de uma caixa aberta e no centro uma interrogação (fim da descrição).

Estes artefatos pedagógicos são propostas para a implementação da CAA nas práticas cotidianas dos professores, podendo ser utilizados em diferentes situações de comunicação, como por exemplo: a pasta de letramento científico pode ser explorada pelo professor de ciências e junto com os estudantes nas aulas destinadas ao desenvolvimento dos Clubes de Letramento Científico¹⁷, nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, que constituem parte do programa Escola das Adolescências. Os demais recursos são para reflexões de interação e mediação nos momentos de leitura literária.

Um dos artefatos pedagógicos utilizados foi o chaveiro com uma prancha de leitura literária, produzido no site picto4.me, conforme apresenta a Figura 27, abaixo.

¹⁷ Para saber mais sobre os Clubes de Letramento Científico acesse o link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/mec-lanca-clube-de-letramento-cientifico>

Figura 26: prancha em CAA para mediar leitura



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) A imagem apresenta uma prancha de comunicação alternativa intitulada “Leitura Acessível”, composta por nove quadrinhos organizados em uma grade. Cada quadrinho contém um pictograma acompanhado de uma palavra ou expressão. Na primeira linha, aparecem os símbolos “Olá!”, “Gostei” (com uma figura segurando um coração) e “Não” (representado por um X vermelho). A segunda linha reúne os pictogramas “Virar a página”, “Ler” (com uma pessoa lendo um livro) e “Sim” (marcado por um sinal de visto verde). Na última linha, encontram-se os pictogramas “Parar”, “Qual” (representado por formas circulares e um ponto de interrogação) e “Obrigado!” (fim da descrição).

Cada participante da Oficina de Letramento recebeu um chaveiro com uma prancha de CAA para experienciarem leituras literárias. O uso da prancha como um chaveiro, configura-se como um artefato pedagógico que pode oportunizar a mediação das leituras literárias aos estudantes com NCC, possibilitando a participação ativa do estudante durante as práticas de leitura e favorecendo a expressão de escolhas, opiniões, sentimentos e compreensões acerca das narrativas.

Ao iniciar as discussões, realizamos uma breve retrospectiva dos caminhos já percorridos na primeira oficina, considerando que dois parceiros não haviam estado presentes nos encontros anteriores. Em seguida, apresentamos o roteiro da oficina, situando o grupo quanto às etapas e aos objetivos do encontro. Na sequência, compartilhamos uma leitura do livro “Jean e a Festa entre Culturas”, produzido pelo grupo MULTI/UFRGS. Esta obra foi selecionada em função da ausência, até aquele momento, de obras em CAA destinadas ao público infantojuvenil.

Ancorada na proposta de letramento literário apresentada por Cosson (2022), iniciamos a etapa de motivação utilizando uma “caixa surpresa”. Nessa dinâmica, cada professor retirava da caixa um objetivo ou pictograma relacionado à narrativa que seria explorada, antecipando sentidos e ativando expectativas sobre a história. Esse momento se mostrou significativo por favorecer a curiosidade, promover o engajamento e estimular as reflexões sobre abordagens para iniciar as vivências literárias.

Na etapa seguinte, realizamos a leitura da história explorando, primeiramente, a capa do livro, momento em que apresentamos brevemente a pesquisa de Nobre (2021) e o trabalho desenvolvido pelo Projeto MULTI na produção de materiais acessíveis. Essa contextualização inicial permitiu aos parceiros compreender o caráter formativo e político da obra, reconhecendo-a como fruto de um movimento que articula pesquisa, autoria e compromisso com a inclusão.

Durante a leitura compartilhada, utilizamos pictogramas para apoiar a construção de inferências, favorecendo que cada professor acompanhasse a narrativa por múltiplas vias simbólicas. Entendemos que “o trabalho com o texto em uma perspectiva multissemiótica, em que se misturam cores, movimentos, sons e imagens desperta um maior interesse dos alunos, motivando-os para a leitura” (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 26). O diálogo aconteceu de forma fluida, mediado pelo chaveiro de pranchas da leitura acessível, que funcionou como instrumento de apoio comunicativo, ampliando as possibilidades de participação e engajamento. Essa experiência evidenciou, de maneira sensível e prática, como recursos de baixa tecnologia em CAA podem potencializar as interações e fortalecer as práticas literárias inclusivas.

Como proposta de interpretação e de ampliação das relações entre a narrativa e o contexto sociocultural dos parceiros, combinamos a organização por meio de três grupos, com vistas a produção de uma nova versão da história, incorporando elementos de suas próprias culturas. No combinado, cada grupo ficou responsável por desenvolver um aspecto específico, como: culinária, pontos turísticos ou brincadeiras tradicionais. Ao final da prática de letramento literário, uma das professoras expressou sua surpresa ao afirmar:

Figura 27: narrativa nas oficinas de letramento

“Eu nunca tinha visto livros com esse formato. Até procurei aqui no Google e não encontrei.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A narrativa de Kalifa, na Figura 27, evidencia não apenas o impacto da experiência, mas também a invisibilidade que ainda marca a circulação de livros acessíveis em CAA no Brasil. Diante dessa observação, apresentei o trabalho da pesquisadora Mayer (2019), com o objetivo de analisar livros em Comunicação Aumentativa e Alternativa, voltados para crianças, produzidos no Brasil, em Portugal e na Itália. Na dissertação de mestrado, a pesquisadora identificou que grande parte das produções de livros acessíveis em CAA ainda é muito pequena no Brasil, e se encontra restrita a trabalhos acadêmicos ou iniciativas pontuais, muitas vezes com custos elevados ou de difícil acesso.

Na sequência das atividades, houve um momento de exploração livre dos livros produzidos pelo Projeto MULTI, em que as professoras manusearam, observaram e leram os livros me multiformatos.

Figura 28: explorando livros em multiformatos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) A imagem apresenta um grupo de seis professores reunidos em um espaço escolar, sentadas ao redor de uma mesa, em um momento coletivo de leitura e análise de

materiais pedagógicos. Uma das parceiras segura um livro em destaque, com ilustrações ampliadas e recursos visuais evidentes, enquanto as demais acompanham atentamente, com outros livros distribuídos sobre a mesa (fim da descrição).

A experiência registrada na Figura 28 revela a potência de espaços formativos voltados ao conhecimento e a oportunidade de conhecer de livros em multiformatos, que ampliam as possibilidades de acesso à leitura a todos os estudantes. Nesse sentido, “considerando a multiplicidade de linguagens, práticas, tecnologias, recursos e artefatos utilizados, uma oficina de leitura contribui para uma recepção e compreensão mais crítica dos textos ou de outros artefatos culturais trabalhados” (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 26); pois, ao manusear, observar e ler obras que combinam texto, imagem, símbolos e outros recursos de acessibilidade, as professoras deslocam a compreensão do livro como um artefato restrito à leitura convencional, reconhecendo-o como um dispositivo cultural capaz de dialogar com múltiplas formas de leitura e comunicação.

Iniciamos a abordagem retomando o direito à leitura como princípio fundamental, apresentando algumas legislações que asseguram o acesso à literatura para todos os estudantes e relacionando esse marco ao projeto do *Horário Nobre da Leitura* desenvolvido na escola. Em seguida, alguns questionamentos emergiram entre as professoras acerca de como esse momento vinha ocorrendo nas turmas em que atuavam. Relataram que os alunos conseguem acompanhar as leituras principalmente por meio das ilustrações, de apresentações em slides ou da leitura em voz alta realizada por um mediador. Contudo, destacaram que a escola não dispõe de nenhum livro em CAA, o que limita a participação e impacta as interações dos estudantes.

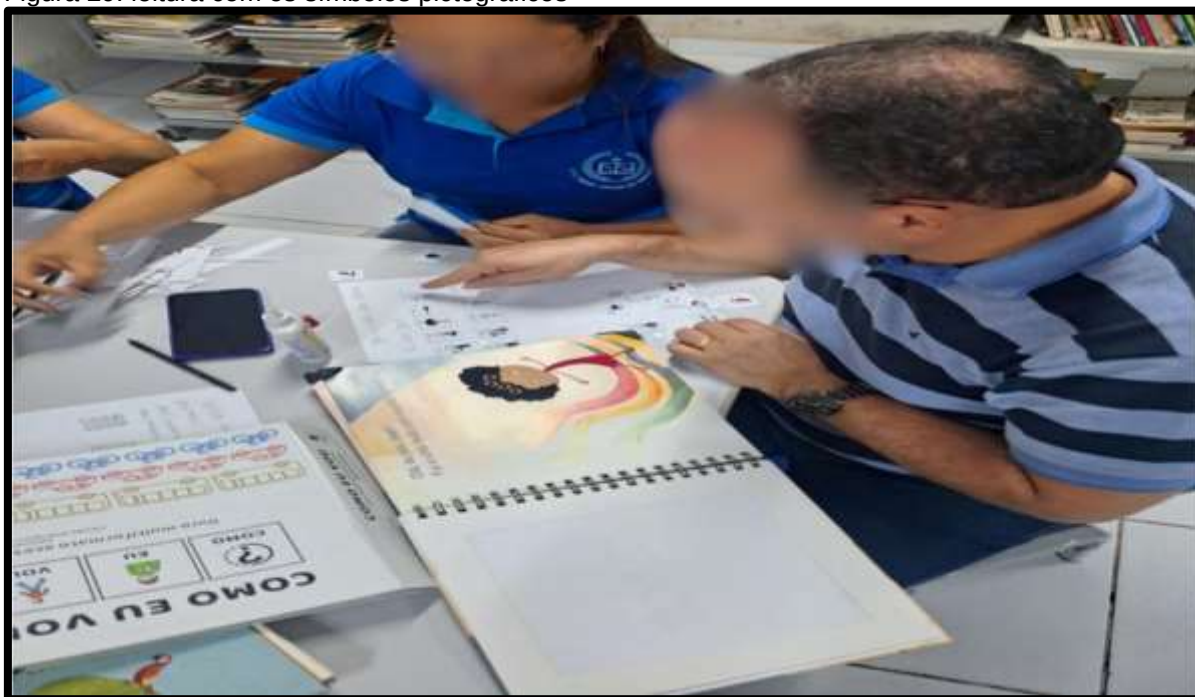
Diante desse horizonte, retomamos o percurso voltado a relevância da formação continuada como uma prática que possibilita ampliar repertórios, promover reflexões críticas e transformar as práticas pedagógicas. Nesse percurso, ressaltamos que buscar novos saberes, dialogar com experiências acessíveis e explorar recursos diversificados são movimentos essenciais para consolidar uma abordagem literária verdadeiramente inclusiva, que reconheça e atenda às diferentes formas de estar, comunicar e aprender no ambiente escolar.

Para concluir a discussão apresentada nos slides, abordamos o conceito de letramento literário e a proposta da sequência básica, compreendida como uma proposta de leitura literária em sala de aula. É preciso ressaltar que o papel da

literatura, através do letramento literário, é “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17). Por isso, explicamos cada uma de suas etapas: motivação, apresentação, leitura e interpretação, articulando-as aos fundamentos teóricos que orientam a formação do leitor. Para tornar a abordagem mais concreta, recorreremos ao momento inicial como exemplo, evidenciando como as ações desenvolvidas na oficina dialogaram diretamente com os princípios dessa metodologia e podem, portanto, subsidiar práticas pedagógicas mais intencionais e qualificadas no cotidiano escolar.

Para iniciar o momento prático, organizamo-nos em três grupos, cada um responsável por explorar diferentes recursos de CAA aplicados ao letramento literário.

Figura 29: leitura com os símbolos pictográficos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a Figura 29 apresenta uma professora e um professor sentados, com o livro Jean e a festa entre culturas sobre a mesa. Os professores estão com o livro em multiformato aberto realizando a leitura (fim da descrição).

Conforme apresenta a Figura 29, o primeiro grupo recebeu um conjunto de pictogramas do livro “*Jean e a Festa entre Culturas*”, juntamente com a versão impressa da obra sem pictogramas como apresentado na Figura 29. A proposta era que o grupo elaborasse uma atividade de pós-leitura, utilizando os símbolos

pictográficos da história, considerando como poderiam ampliar a compreensão da narrativa e favorecer a participação dos estudantes.

O grupo demonstrou algumas dúvidas iniciais sobre como estruturar a atividade. Realizamos uma intervenção orientadora sugerindo que utilizassem os pictogramas de forma manipulável, por exemplo: recortando-os e propondo que os estudantes recontassem a história, ou trechos dela, colando os símbolos nas páginas do livro impresso!

O segundo grupo trabalhou com o aplicativo *Expressia*¹⁸, é um aplicativo planejado para quem tem NCC, desenvolvida pelo grupo Colibri Interfaces, com versões gratuitas que podem ser baixadas em *smartphones*.

Figura 30: experienciando o aplicativo *Expressia*



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a Figura 30 apresenta duas professoras sentadas lado a lado. A primeira professora está com um *smartphone* em mãos, acessando o aplicativo *Expressia*. Ambas as professoras experienciam o aplicativo para a mediação comunicativa durante atividades de leitura com os pictogramas (fim da descrição).

Como vimos na Figura 30, os parceiros de viagem foram orientados a instalar o aplicativo em seus celulares e criar uma pasta, no próprio aplicativo, contendo os

¹⁸ Este aplicativo foi apresentado no II Seminário de Práticas Colaborativas na Formação de Profissionais da Educação Especial (mai. 2025), realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua versão gratuita pode ser encontrada no seguinte endereço: <https://web.expressia.life/home/home-tab>

mesmos pictogramas presentes no chaveiro de prancha. O recurso de saída de voz, disponível no aplicativo, possibilitou ao grupo experienciar a mediação comunicativa durante atividades de leitura. Foi explicado o passo a passo de como criar a pasta e gerar os pictogramas. Portanto, conforme preconiza Passerino e Bez (2015, p. 30), para a CAA cumprir com seu papel tecnologia assistiva, numa perspectiva inclusiva, precisa ser desenvolvida por meio de “estratégias e técnicas comunicativas que promovam a autonomia dos sujeitos em situações de comunicação”.

O terceiro grupo foi o responsável por construir uma prancha digital para mediação e ampliação dos momentos de leitura compartilhada utilizando o aplicativo Picto4Me.

Figura 31: experienciando o aplicativo Picto4Me



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a Figura 31 mostra duas professoras e um professor sentados em frente a uma mesa. Sobre a mesa está um *notebook* com a página do site Picto4Me sendo acessada. Esses professores estão participando de uma prática de leitura compartilhada por meio desse aplicativo (fim da descrição).

A tarefa envolveu a seleção, a organização e a disposição dos pictogramas a partir dos textos que os parceiros foram orientados a produzir após a leitura literária. Conforme apresenta a Figura 31, o grupo não apresentou dificuldades no uso do aplicativo, pois conseguiu realizar a atividade de forma fluída e colaborativa. Para

além do aspecto técnico, a experiência possibilitou aos professores compreenderem, na prática, como a CAA pode ser integrada às vivências literárias como uma estratégia de mediação, e não apenas como um recurso complementar ou restrito a determinados estudantes.

Nesse viés prático pedagógico, Silva (2024) defende que

ofertar os símbolos durante as atividades, por meio de cartões soltos ou em pranchas de comunicação, proporciona ao usuário de CAA desenvolver a comunicação funcional, participar efetivamente da ação, assim como, favorecer a mediação dos conceitos, os contextualizando com o assunto que se pretende trabalhar.

Em consonância com o que é defendido pela autora, a proposta nessa oficina também teve a intenção de favorecer e ampliar a participação ativa nas leituras literárias, não apenas do aluno com NCC, mas também na interação de todos os alunos envolvidos. Acreditamos que é nesse percurso de respeito e valorização das singularidades que a representatividade se constrói e a inclusão se efetiva no cotidiano escolar. Silva (2024) diz que a utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, ampliando as possibilidades de acesso ao texto literário e favorecendo uma participação mais significativa dos alunos na trajetória imaginária que o conto oferece.

Um dos pontos a serem destacados em relação à experiência vivenciada nessa oficina diz respeito às dificuldades, às necessidades e aos anseios que emergiram diante das novas abordagens propostas. Ao perceber que alguns professores apresentavam dificuldades para construir, com autonomia, propostas de vivências literárias, compreendeu-se a necessidade de elaborar um texto orientador. Esse material poderia ter contribuído com estratégias para apoiar o planejamento pedagógico, estimulando a criatividade e favorecendo a apropriação das propostas.

Essas dificuldades não foram compreendidas como limitações, mas como elementos fundamentais do processo formativo, pois revelam necessidades reais e indicam ajustes que devem ser incorporados ao percurso de pesquisa. Ao perceber que a ausência de um texto orientador limitou a autonomia dos grupos, a pesquisadora COM os parceiros, visando atender as demandas coletivas que surgiram, reorganizaram as práticas a partir das vozes, das tensões e dos sentidos produzidos no encontro.

O movimento realizado caracterizou a concepção do PesquisarCOM (Moraes, 2010), pois as práticas foram reorganizadas coletivamente e oportunizaram, não

apenas a diversidade de abordagens possíveis com o uso de recursos de CAA nas práticas de leitura, mas também a potência do trabalho colaborativo, da troca de saberes COM os pares. A construção de novos caminhos pode favorecer a transformação de novas experiências em sala de aula, respeitando os interesses e necessidades de cada realidade.

Cada grupo apresentou, compartilhando os caminhos percorridos, as escolhas realizadas e as possibilidades de aplicação das propostas em seus próprios contextos educativos.

4.2.3 Trilhar Narrativas: (re)escritas acessíveis em CAA



Esta última Oficina de Letramento foi realizada em 19 de setembro, na biblioteca da escola, e teve como objetivo promover a (re)escrita acessível da obra **Contos Africanos**¹⁹ (Abad, 2018). Acesse o e-book como Recurso Educacional Aberto pelo QR code ao lado. Ele está inserido na plataforma Book Creator com licença Creative Commons (© 2011 - 2026 Tools for Schools, Inc.). Esse formato se justifica por possuir uma interface intuitiva, compatibilidade com diferentes dispositivos e alguns recursos de acessibilidade: leitura e audiodescrição de imagens.



A escolha dessa obra literária se justifica: a) pela disponibilidade de múltiplos exemplares no acervo escolar; b) por estar estruturado em contos, que facilita processos de simplificação textual e c) por se tratar de uma obra vinculada à temática afro-brasileira, atendendo às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que orienta o trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais (Brasil, 2003). Os estudos de Castellini e

¹⁹ Acesse o e-book no link:

<https://read.bookcreator.com/7ghNoPndOEWtiH7uYyAcAilt9Gt1/8G4APfTXSj-d75lqF4ms1Q>

Sousa (2020, p. 234), apontam para a necessidade de que os livros com design inclusivo, necessitam também “propor conteúdos diferenciados e personagens que apresentem características não estereotipadas e que contribuam para se pensar em contextos da diversidade e cada vez mais inclusivos”.

Esta obra é uma coletânea de dez contos, com uma linguagem criativa e encantadora, celebra a cultura, a oralidade e a ancestralidade africana de forma poética, social e mágica. Seus contos e cantos são uma semente de ancestralidade que retratam a voz do povo, os medos, as aventuras e a esperança, ensinando valores e transmitindo sabedoria.

O autor Abad, como apresentado na Figura 32, abaixo, concebe a literatura como extensão de sua própria vida artística, afirmando que contar histórias, ler e escrever são formas de estar no mundo e de assumir, por meio da palavra, um compromisso sensível e ético com o outro.

Figura 32: prancha de CAA do trecho do livro literário Contos africanos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a Figura 32 apresenta uma prancha de leitura literária. A parte de cima está o trecho em formato escrito. Abaixo, o mesmo texto é apresentado em Comunicação Aumentativa e Alternativa por meio de pictogramas construídos pela plataforma ARASSAC (fim da descrição).

É nesse compromisso com o mundo e com as pessoas que a proposta de (re)escrever esses contos africanos se fortalece. Ao reconhecer a literatura como um espaço de encontro, de escuta e de construção coletiva de sentidos, o revisitar a esses contos, sob a perspectiva da acessibilidade e da inclusão, ampliou a possibilidade de que diferentes leitores se reconheçam nas histórias, estabeleçam vínculos com os textos e participem ativamente das experiências literárias propostas.

Para o desenvolvimento do Trilhar Narrativas foi preciso organizar o espaço, onde a oficina aconteceu, e disponibilizar alguns recursos aos parceiros. Dentre os recursos, disponibilizamos exemplares impressos da obra literária e *notebooks*, fornecidos pela equipe gestora escolar, para cada grupo. Isso contribuiu para a que os parceiros atuassem ativamente nas práticas de leitura e (re)escrita, possibilitando

a articulação entre várias práticas de linguagens: leitura, (re)escrita, oralidade e produções textuais colaborativas.

A atividade iniciou-se com uma reflexão acerca do conceito de linguagem simples, compreendida, segundo Borguetto e Cardoso (2025), como a (re)escrita de um texto mantendo sua integridade semântica, mas com simplificação do vocabulário e da sintaxe. Um professor com formação em Letras Língua Portuguesa foi convidado para mediar esse momento. O professor contribuiu por meio de uma exposição dialogada acerca da concepção de linguagem simples, os princípios que orientam a objetividade nas interações sociais e os parâmetros sintáticos e semânticos.

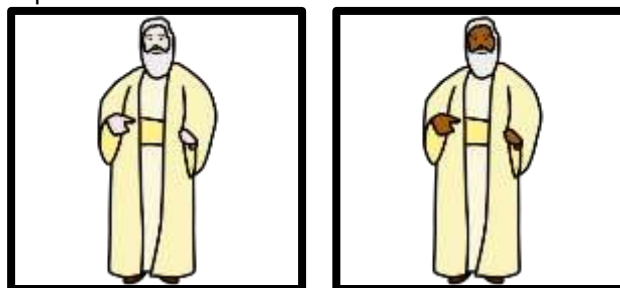
Na sequência, a pesquisadora apresentou o site **Picto4.me**²⁰. Embora a ferramenta já tivesse sido explorada por um dos grupos na oficina anterior, observamos que os professores que não interagiram com o *site* durante aquela atividade, demonstraram dificuldades em compreender seu funcionamento. Realizamos uma nova apresentação, enfatizando que se trata de um recurso gratuito, disponível para o navegador Google Chrome, cuja interface intuitiva possibilita a criação e a organização de quadros de comunicação on-line. Foi enfatizado que a plataforma permite a edição, o compartilhamento e o uso colaborativo de pranchas comunicativas, ampliando as possibilidades de construção conjunta de materiais acessíveis.

O Picto4.me reúne um acervo superior a 80 mil símbolos provenientes de bancos de imagens livres como o Arasaac, além de oferecer ferramentas de busca em múltiplos idiomas, contribuindo para a utilização em diferentes contextos educativos e culturais (Cardoso, 2018). Esse conjunto de funcionalidades reforça seu potencial como possibilidade para práticas pedagógicas apoiadas na CAA e pode favorecer a (re)escrita no livro selecionado.

Durante a discussão sobre a escolha de símbolos pictográficos para a produção de um livro acessível, ressaltou-se a importância de selecionar imagens que sejam significativas para o leitor e adequadas ao contexto narrativo. Conforme aponta Cardoso (2018), na (re)escrita de um livro acessível, é importante encontrar símbolos que sejam relevantes para o indivíduo e que se adequem bem à situação a que se refere a narrativa do livro.

²⁰ Convidamos a dar uma volta no site do Picto4.me: <https://www.picto4.me/>

Figura 33: pictogramas representando homens



Fonte: ARASSAC (2025)

Descrição: (início da descrição) a figura acima apresenta dois símbolos pictográficos. À esquerda, um homem com vestes claras da cultura africana e características física da raça branca. À direita, um homem com vestes claras da cultura africana e características físicas da matriz africana (fim da descrição).

A Figura 33 didatiza o uso dos símbolos pictográficos. Por exemplo, se o livro é em um contexto de cultura africana, com personagens negros é importante inserir um pictograma em que as características de sua pele representem a identidade, a cultura e negritude. Desse modo, a adequação dos pictogramas ao contexto social e cultural dos leitores torna-se um aspecto fundamental para garantir a acessibilidade e a produção de sentidos.

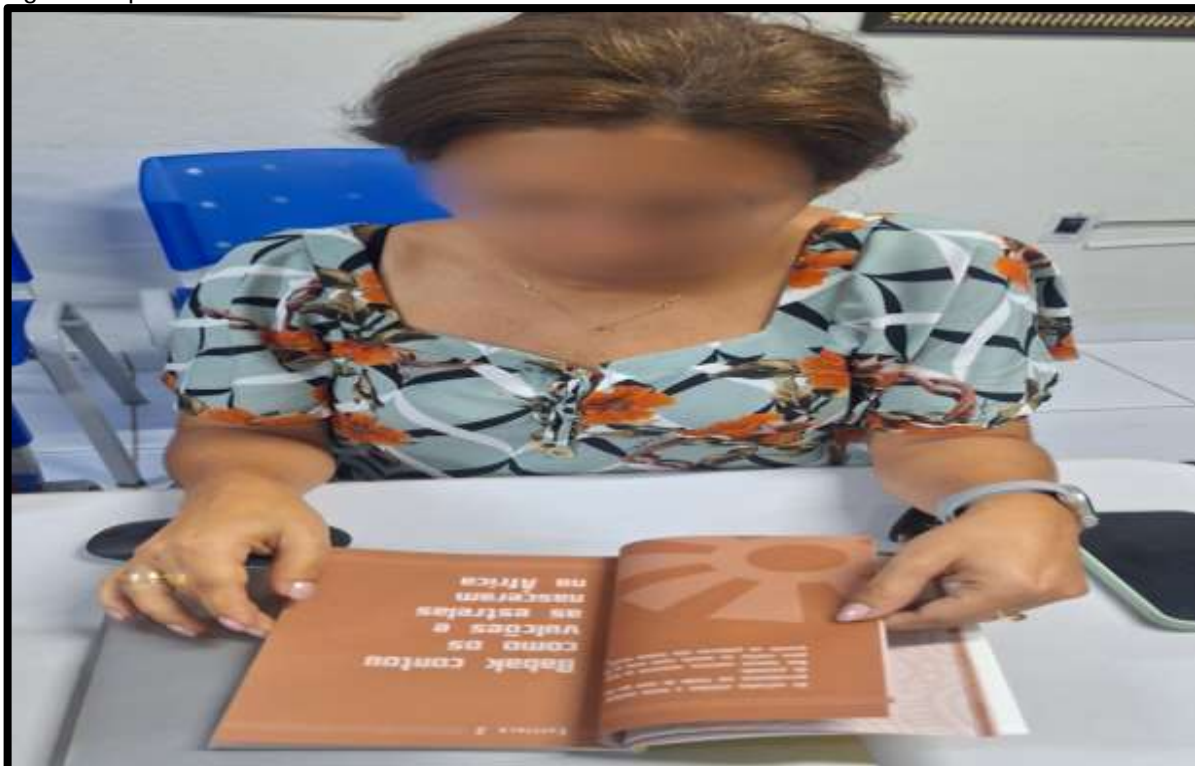
Precisamos entender que os símbolos utilizados não são neutros, eles carregam marcas culturais, históricas e identitárias que influenciam diretamente a forma como a narrativa é compreendida. Ao considerar elementos como etnia, vestimentas, cenários, práticas sociais e modos de vida, os pictogramas passam a dialogar de maneira mais respeitosa e significativa com a realidade dos sujeitos, favorecendo o reconhecimento, a identificação e o pertencimento.

Após essa abordagem, voltamos nossa caminhada para discutir um questionamento já destacado na primeira oficina e que reapareceu nessa terceira trilha formativa: afinal, a CAA é universal? De acordo com as reflexões de Beukelman e Mirenda (2005), no campo da CAA, os símbolos devem apresentar flexibilidade semântica e contextual, uma vez que não possuem caráter universal nem são interpretados da mesma forma entre diferentes culturas.

Essa constatação reforça a necessidade de que educadores considerem as especificidades linguísticas, culturais e sociais dos estudantes ao selecionar os pictogramas nas (re)escritas acessíveis. Em vez de adotar um repertório simbólico padronizado, torna-se fundamental compreender como cada grupo atribui significado às representações visuais e de que modo essas escolhas podem favorecer ou limitar a participação comunicativa.

Dando continuidade as atividades da oficina, os professores foram organizados em duplas. Cada grupo realizou a apropriação dos contos por meio de uma leitura compartilhada, a partir da qual procedeu à seleção das narrativas da obra a serem (re)escritas em linguagem simples.

Figura 34: prática de leitura individual



Fonte: dados da pesquisa (2025)

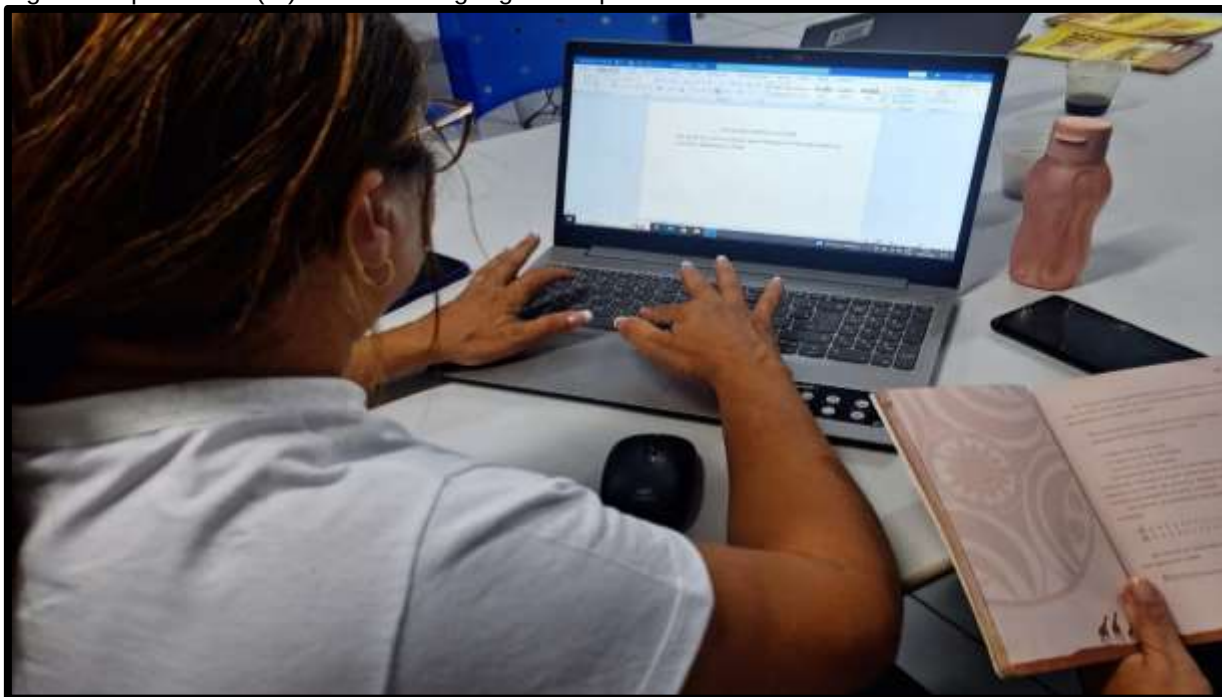
Descrição: (início da descrição) a Figura 34 apresenta uma professora sentada, segurando o livro Contos africanos sobre a mesa. Ela está realizando uma prática de leitura individual de um dos contos do livro (fim da descrição).

De acordo com a Figura 34, a professora Saada está realizando uma prática de leitura individual de um conto literário. Os contos selecionados pelos parceiros foram: i) O velho que assustava o medo, ii) O menino Ongo Kongo, iii) A menina e o barco de papel, iv) A abóbora que assustava o medo e v) O último baobá. A escolha por esses contos justifica-se por abordar temáticas como coragem, ancestralidade, relação com a natureza, enfrentamento de desafios e preservação da vida, elementos fundamentais para discutir aspectos culturais que dialogam com a formação humana e com uma educação comprometida com a diversidade.

Após a realização das leituras e a seleção dos contos, deu-se início à prática de (re)escrita em linguagem simples, conforme ilustrado na Figura 35. A (re)escrita constituiu-se como um exercício de mediação pedagógica e linguística, no qual os

parceiros mobilizaram saberes sobre leitura, compreensão textual e adequação discursiva, reafirmando o papel da linguagem simples como estratégia de ampliação do acesso à literatura.

Figura 35: prática de (re)escrita em linguagem simples



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a Figura 35 apresenta uma fotografia em que uma professora na biblioteca da escola, sentada em frente a um *notebook* que está sobre uma mesa. No lado direito, há um livro aberto em que a professora realiza leitura para prática de (re)escrita. A professora está digitando um texto no *notebook* (fim da descrição).

A proposta de (re)escrita configurou-se como um desafio na medida em que exigiu escolhas lexicais cuidadosas, de modo a respeitar os princípios da linguagem simples e, ao mesmo tempo, viabilizar representações visuais adequadas nos pictogramas. O desenvolvimento dessa atividade ultrapassou o tempo previsto para o encontro, cuja continuação ocorreu de forma assíncrona através do compartilhamento do arquivo, em formato digital, no aplicativo Canva²¹. Vale salientar que, de acordo com a disponibilidade, foram realizadas sessões de orientações da (re)escrita no cotidiano escolar. Enquanto alguns docentes optaram por construir os textos no *notebook*, outros recorreram aos *smartphones*; tais escolhas se basearam na maior familiaridade com os dispositivos. Independentemente da escolha do dispositivo,

²¹ Lançado em 2013, o Canva é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa possa criar designs para publicar em qualquer lugar. Fonte: https://www.canva.com/pt_br/about/

outras ferramentas foram utilizadas, dentre elas: ARASAAC, Picto4.me, ChatGPT, Word.

Na etapa de revisão dos textos foi considerada a organização dos tamanhos de cada quadrado e espaçamento para adequar as características das imagens sempre considerando a cor da pele, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 36: (re)escrita do livro em CAA – 1ª versão



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a imagem acima apresenta a (re)escrita do livro literário Contos Africanos. Nessa primeira versão, os textos e os símbolos pictográficos não contextualizam os aspectos sociais e culturais (fim da descrição).

Observamos, na primeira versão do texto acima, a presença de uma menina loira realizando algumas ações, como cantar e ver. No entanto, por se tratar de um texto que busca valorizar a cultura africana, foi orientado que as imagens representem meninas e meninos com a cor da pele representativa da identidade e cultura africana. Ademais, orientamos que houvesse a substituição da figura da menina cantando por um símbolo simples em preto e branco, de modo a padronizar a representação das expressões e sentimentos, garantindo maior coerência visual e cultural.

Outro ponto relevante na (re)escrita do texto foi na interpretação do conto Kai e o barco de papel, em que dialogamos com diferentes professores sobre o contexto e assunto abordado no texto reconsiderando a 1ª versão do texto (re)escrito.

Figura 38: (re)escrita do conto Kai e o barco de papel – 1ª versão



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a imagem acima apresenta a (re)escrita do conto Kai e o barco de papel. Nessa primeira versão, os textos e os símbolos pictográficos não contextualizam os aspectos social e cultural (fim da descrição).

Figura 39: (re)escrita do conto Kai e o barco de papel – 2ª versão



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a imagem acima apresenta a (re)escrita do conto Kai e o barco de papel. Nessa segunda versão, os textos e os símbolos pictográficos ressignificam o contexto social e cultural (fim da descrição).

Na primeira versão do texto apresentada na Figura 39, podemos perceber que Kai via a mãe no mar e sentia-se feliz. No entanto, ao realizar uma leitura mais atenta e aprofundada, compartilhada e discutida com as professoras, chegamos a uma compreensão de que a narrativa aborda simbolicamente a morte da menina.

Compreendemos que ao sair em busca da mãe e não encontrar a felicidade desejada, a personagem não desperta ao amanhecer e é acolhida pelos céus, como representam os símbolos pictográficos que demonstram ascensão, leveza e voo. Logo, a narrativa sugere um desfecho marcado pelo acolhimento espiritual, e não pela reunião entre mãe e filha, revelando uma camada de sentido mais sensível e profunda.

Esses movimentos de construção coletiva foram fundamentais para a compreensão de como elaborar uma linguagem adequada ao público e aos contextos social e cultural nos quais estão inseridos; além da importância de uma escrita com diferentes olhares e como vamos construindo sentidos a partir das discussões junto com os pares. Cada escolha lexical, o uso de símbolos e os recursos de ampliação do texto, constituíram-se como decisões pedagógicas intencionais, capazes de ampliar os sentidos, mobilizar a imaginação e produzir encantamento diante da narrativa que se construía.

Figura 40: exemplares do livro e da (re)escrita Contos Africanos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) à direita da imagem, há quatro exemplares do livro literário Contos Africanos. Ao centro, na parte superior, há dois exemplares da (re)escrita do livro Contos Africanos e, abaixo, há um chaveiro com uma prancha de CAA. À esquerda, há um caderno com a Proposta de Intervenção Pedagógica, ao lado direito do caderno, há um baobá (fim da descrição).

O material foi desenvolvido com recursos de baixa tecnologia, sendo impresso em papel A4 e posteriormente plastificado. É pertinente ressaltar que, até a

consolidação da versão final, o material passou por sucessivas reelaborações, totalizando sete versões, as quais envolveram ajustes e ampliações do texto, evidenciando um processo cuidadoso, reflexivo e comprometido com a acessibilidade e a qualidade comunicativa.

O registro imagético abaixo eterniza o dia 11 de novembro, data em que representou um verdadeiro divisor de águas para uma prática que visa um trabalho colaborativo e inclusivo.

Figura 41: entrega da proposta de intervenção aos professores e equipe gestora escolar



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a imagem apresenta quinze professores em pé, atrás de uma mesa com um *banner* branco – ao centro – sobre as Trilhas Acessíveis realizadas. Cinco professores estão com o livro *Contos Africanos* nas mãos e duas professoras, no centro da imagem, estão com a (re)escrita desse livro nas mãos. (fim da descrição).

Esse momento foi importante para estreitar definitivamente os laços entre a pesquisa e a intervenção na prática em sala de aula. Além da obra, foi entregue aos especialistas da Educação Especial e do AEE uma proposta de intervenção pedagógica para o momento de leitura. O objetivo deste material de apoio foi oferecer

propostas que potencializem o planejamento colaborativo e as práticas acessíveis e inclusivas na sala comum e na sala do AEE.

No dia seguinte, 12 de novembro, houve a solenidade de reabertura e/ou reinauguração da biblioteca da escola, após uma reforma e reorganização. Na ocasião, foi apresentada a proposta do horário nobre de leitura com livros da literatura afro-brasileira e africanas tendo como destaque a obra contos africanos e o livro acessível em CAA.

Figura 42: abordagem interdisciplinar acerca dos Contos Africanos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a imagem apresenta ao centro uma mesa com livros sobre ela. Por trás dela, cinco professoras estão em pé e um professor a esquerda das professoras segura um exemplar do livro Contos Africanos. À direita da imagem, dois estudantes estão sentados olhando na direção da mesa (fim da descrição).

Essa atividade, na Figura 42, foi um momento no turno matutino e contou com a participação do professor de Arte com leitura em voz alta dos contos africanos, música que valoriza a cultura africana, e com a professora de História, que abordou o contexto histórico sobre importância da cultura africana para formação do povo brasileiro. Além disso, a pesquisadora, que também é apoio pedagógico da instituição, apresentou o livro acessível em CAA aos estudantes e falou da importância de termos diferentes formas de ler e se comunicar.

Podemos observar que a abordagem apresenta um viés interdisciplinar (Fazenda, 1998), pois promove a superação da fragmentação dos saberes por meio do diálogo entre os componentes curriculares de história e arte. Por isso, “A Interdisciplinaridade Didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem” (Morin, 2008, p, 2). Como vimos, a interdisciplinaridade não é juntar as disciplinas, é compreender que elas precisam dialogar entre si, não podem estar desvinculadas das práticas sociais.

Essa prática interdisciplinar com os Contos Africanos demonstra que a abordagem interdisciplinar foi importante porque rompeu com as práticas tradicionais e rotineiras, ou seja, induziu-nos “a outras superações, ou mesmo reformulações” (Fazenda, 1998, p. 13) sob a perspectiva da educação inclusiva.

Figura 43: prática interdisciplinar com a obra Contos Africanos



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Descrição: (início da descrição) a imagem acima apresenta o espaço da biblioteca escolar com seis estudantes sentados lado a lado, e o professor de Arte sentado segurando o violão no lado direito na parte superior da imagem. No lado inferior, um estudante está lendo a (re)escrita do livro Contos africanos (fim da descrição).

Podemos observar, na Figura 43, a relevância da leitura acessível em CAA como estratégia de inclusão e participação efetiva nas práticas literárias. Observamos o estudante interagindo com a (re)escrita do livro, no qual texto, imagens e

pictogramas coexistem de maneira integrada, possibilitando múltiplas formas de acesso ao conteúdo narrativo. Esse recurso não apenas apoia a compreensão da história, mas também promove autonomia leitora, ao permitir que o sujeito estabeleça relações entre símbolos, imagens e significados. Inserida em um contexto coletivo de escuta e fruição literária, a leitura em CAA rompe barreiras comunicacionais, assegura o direito à literatura e reafirma que todos os sujeitos, parte de seus interesses e necessidades, para participar ativamente das experiências de leitura, construção de sentidos e pertencimento cultural.

4.3 Sementes plantadas no caminho: da formação à prática



Esta seção secundária tem como foco a análise do último Grupo Focal, realizado após as Oficinas de Letramento, com o objetivo de compreender em que medida as trilhas formativas vivenciadas contribuíram para a resignificação das práticas pedagógicas em sala de aula. Ao retomar as narrativas das professoras parceiros, busca-se evidenciar como as experiências formativas lançaram sementes ao longo do percurso, germinando em ações concretas no cotidiano escolar.

Diferentemente dos grupos focais iniciais, marcados predominantemente pela exposição de percepções, expectativas e compreensões conceituais, este último momento assume um caráter reflexivo e avaliativo, no qual os docentes passam a articular a formação com suas práticas efetivas.

As análises estão situadas categorias iniciais: saberes, experiências e narrativas. No entanto, algumas subcategorias foram se construindo a partir das análises dos indicadores, os quais podemos observar na tabela abaixo:

Quadro 5: organização das falas em categorias, subcategorias e indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Saberes	Concepções sobre CAA	• “Quando se trata de inclusão, ampliar o repertório faz muita diferença... com a Comunicação Aumentativa e Alternativa, foi muito enriquecedor”. – Carama. • “Eli, os equívocos em relação a CAA está bem nesse ponto [...] Primeiro, de achar que a CAA é apenas para rotina. Segundo, por acreditar que a CAA é apenas para substituir a fala do estudante não verbal. A CAA vai além [...]”. – Shukura. • “A metodologia nova abre o entendimento do aluno, facilita o que está sendo feito [...]”. – Carama. • “A imagem mostra, facilita, abre a compreensão do aluno”. – Ashanti.
	Literatura acessível	• “O livro ficou maravilhoso, rico... Mas é complexo para meu aluno Dalto. [...] a CAA é a voz do aluno não verbal. Como o livro pode ser usado para todos”? – Adisa. • “Esse livro é um texto literário, literatura deve ser para todos, eu acredito nisso, eu sou adulta e amo livros infantis, não tenho deficiência visual e achei uma experiência incrível ouvir uma história em audiodescrição, semana passada em um seminário de literatura acessível”. – Shukura. • “[...] esse livro é para todos. [...] Ele rompe barreiras”. – Ashanti.
Experiências	Oficinas de Letramento	• “Achei esse momento muito importante: uma nova experiência, um novo aprendizado”. – Carama. • “Nós aprendemos muito: simplificar textos, procurar pictogramas nos programas, e produzimos uma obra riquíssima”. – Adisa. • “Para mim, o ponto mais importante foi a prática da construção do livro. Essa etapa fez toda a diferença. Quando eu cheguei aqui e você disse que iríamos produzir um livro, eu pensei: ‘Eita!’ — já fui me sentindo animada”. – Akilah. • “[...] você começou trazendo todo o conceito, explicando direitinho antes de ir para a prática. [...] foi muito proveitoso”. – Binah. • “Tivemos muita teoria, muita explicação... Mas faltou esse momento prático, de colocar a mão na massa, né”? – Adisa. • “O que a gente espera enquanto formadora, coordenadora ou professora, ao compartilhar experiências, é incentivar vocês e nós mesmas a querer buscar mais, querer fazer”. – Shukura.
	Literatura acessível na sala de aula	• “Eu usei o livro e o aplicativo <i>Expressia</i> lá na escola do município e foi bem significativo”. – Carama. • “Para falar a verdade eu não consegui realizar a atividade com o livro. [...] a CAA é a voz do aluno não verbal. Como o livro pode ser usado para todos”? – Adisa. • “Eu não tive como realizar a atividade, pois meu aluno é Suporte 3 (...) Ele não tem rotina em casa”. – Binah. • “[...] o meu aluno sabe ler, mas gosta de livros infantis”. – Ashanti. • “Ele (o professor de arte) leu o livro aqui na abertura da biblioteca. Lemos o livro e usamos o baobá em velcro na sala de aula (...) foi uma aula interdisciplinar”. – Akilah.

Narrativas	Barreiras pedagógicas	• “É muito fácil trabalhar com um aluno que verbaliza, mas para aquele que não lê, que não fala, a gente tem que pensar estratégias”. – Adisa. • “Mas em que momento a gente vai fazer isso”? (referindo-se ao planejamento colaborativo). – Adisa. • “Fica aquela coisa segregada, o professor tá lá na sala regular e outro no AEE”. – Shukura.
	Formação continuada	• “Quando tinha a minha outra parceira de sala (AEE), sempre fazíamos formações nas horas-atividade [...], mas aí tiraram (ela), e foi aquele choque”. – Adisa. • “A gente precisava de mais tempo de planejamento, mais tempo junto”. – Shukura. • “Eu acho que isso aqui ([re]escrita do livro) seria ideal ser apresentado para toda a escola, para toda a equipe escolar”. – Ashanti.
	(re)escrita acessível COM os parceiros	• “A gente viu que existem possibilidades, que nem tudo está perdido ou é impossível como, às vezes, pensamos. Sempre existe um caminho”. – Binah. • “A gente construiu e produziu uma obra riquíssima”. – Adisa. • “Essa proposta foi uma semente plantada que vai germinar e dar frutos”. – Carama.

Fonte: autoria própria (2025)

Conforme o Quadro 5, as categorias de análises, as subcategorias e os indicadores expressam os sentidos produzidos nas narrativas dos parceiros, evidenciando percepções, tensões e aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo. Esses elementos analíticos possibilitam compreender como as experiências vivenciadas nas Oficinas de Letramento (Santos Marques; Kleiman, 2019) e no Grupo Focal (Santos; Silva; Soares e Nunes, 2023), que se materializam nas práticas docentes, bem como revelam os desafios, os deslocamentos e as ressignificações que atravessam o trabalho pedagógico no contexto da educação inclusiva.

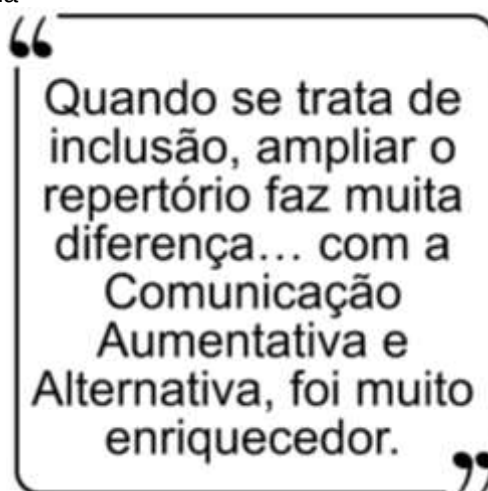
I. Saberes

A categoria Saberes, neste segundo Grupo Focal, tem por objetivo analisar os conhecimentos construídos e mobilizados pelos parceiros ao longo do percurso formativo, especialmente aqueles relacionados à CAA e às práticas com literatura acessível no contexto da educação inclusiva. Desse modo, organiza-se em duas subcategorias: Concepções sobre a CAA e Literatura acessível, que se justificam pela

centralidade desses temas nas narrativas do Grupo Focal e pela recorrência com que emergem como elementos estruturantes da prática pedagógica.

Ao explorar as concepções das professoras sobre a CAA, na primeira subcategoria, buscamos compreender como esses saberes foram ampliados, tensionados ou ressignificados a partir das Oficinas de Letramento. Evidenciamos que a compreensão sobre a CAA se mostra ampliada e ressignificada no discurso do participante, especialmente ao ser associada à noção de repertório pedagógico, como podemos ver na Figura 44.

Figura 44: narrativa de Carama



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Podemos inferir que, ao Carama afirmar que “ampliar o repertório faz muita diferença”, o docente desloca a CAA de um lugar estritamente técnico ou instrumental para compreendê-la como um conjunto de saberes que potencializam práticas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse contexto, as Oficinas de Letramento configuram-se como dispositivos importantes pois os parceiros de viagem realizaram “diferentes modos de leitura [...], diferentes gêneros discursivos e em diferentes suportes, imprimindo-lhes um caráter de prática social” (Kleiman; Santos Marques, 2019, p. 26).

É por meio do diálogo e da troca de experiências que se torna possível a mudança de percepção sobre a CAA, permitindo que os educadores vivenciem o que Baptista (2009, p. 169) denomina como uma: “[...] aventura paradigmática (...) de encontros e desencontros com os nossos modos de ver o mundo”.

Esses momentos de reflexão coletiva provocaram o estranhamento necessário para que os docentes abandonem visões puramente clínicas da CAA e passem a enxergá-la como um instrumento de mediação social. Assim, “a interação social

alicerça a apropriação de símbolos e de instrumentos de mediação” (Passerino; Bez, 2010, p. 40), cujo desencontro com as velhas certezas abre caminhos para novas formas de ensinar e incluir.

Essa concepção vai sendo ampliada quando a pesquisadora, a partir da fala apresentada abaixo, problematiza os equívocos recorrentes em relação à CAA, especialmente a compreensão de que seu uso se restringe à organização da rotina ou se limita a substituição da fala do estudante não verbal.

Figura 45: narrativa de Shukura

“Eli, os equívocos em relação a CAA está bem nesse ponto. Primeiro, de achar que a CAA é apenas para rotina. Segundo, por acreditar que a CAA é apenas para substituir a fala do estudante não verbal. A CAA vai além...”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Considerando que as atividades humanas só podem ser compreendidas se considerarmos os signos e as formas de mediação (Vygotsky, 1988), podemos observar que essa narrativa tensiona essas concepções, contribuindo para o alargamento do entendimento do grupo acerca da CAA, evidenciando-a como uma proposta pedagógica que vai além do apoio funcional, constituindo-se como uma prática pedagógica que precisa ser mediada nos momentos de interação, possibilitando o desenvolvimento da linguagem, aprendizagem e construção de sentidos.

Logo, podemos perceber um movimento em que se concebe as diferentes linguagens e recursos comunicacionais como fundamentais para oportunizar a participação de todos os estudantes nas atividades.

Figura 46: narrativa de Ashanti

“
A imagem mostra, facilita, abre
a compreensão do aluno.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Notamos que a semente plantada germinou a trajetória de Ashanti, isso pode ser evidenciado pelo reconhecimento da CAA como uma possibilidade concreta de compreensão e participação. Ao fazê-lo, a parceira de viagem desloca a CAA de uma função meramente compensatória ou acessória, passando a situá-la como um recurso pedagógico que potencializa o acesso ao conhecimento e promove a participação ativa dos estudantes. Tal concepção dialoga com o que vinha sendo problematizado ao longo das oficinas e se articula aos estudos de Souza (2011), ao reforçar a importância da implementação de sistemas alternativos ou aumentativos de comunicação como condição para viabilizar a interação e a expressão desses indivíduos.

A amplitude da utilização da CAA nas práticas de comunicação, aprendizado e participação ativa na sociedade dialoga com Borguetto e Cardoso (2025), que enfatizam haver um amplo campo para aplicação de seu molde à livros. Nesse sentido, ao considerar a acessibilidade presente nas obras literárias, a segunda subcategoria aborda de que modo os parceiros passam a reconhecer a literatura como um direito de todos os estudantes.

Figura 47: narrativa de Adisa no Grupo Focal

“
O livro ficou maravilhoso, rico[...]
mas é complexo para meu aluno
Dalto”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Conforme a Figura 47, a professora do AEE reconhece a qualidade estética e literária da obra ao afirmar que “o livro ficou maravilhoso, rico”, contudo, tensiona sua aplicabilidade ao considerar que o material é “complexo para meu estudante”. Essa percepção evidencia uma concepção ainda restritiva acerca do trabalho com o texto literário acessível, na qual a complexidade do livro é atribuída às limitações do aluno,

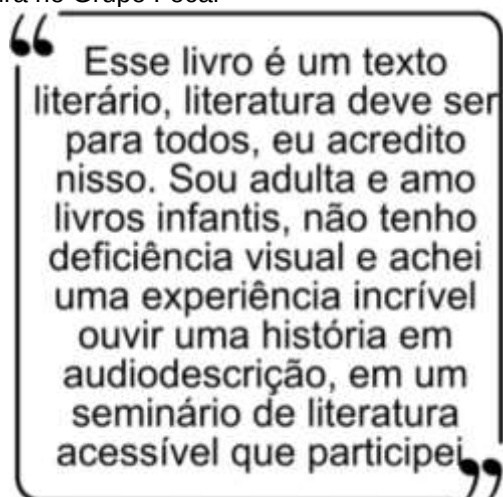
e não às possibilidades de mediação pedagógica e de adequações por meio de recursos de acessibilidade.

Tal posicionamento revela que, embora haja valorização do objeto literário, persistem desafios na compreensão de que a acessibilidade não simplifica o conteúdo, mas amplia as formas de interação, participação e construção de sentidos, constituindo-se como parte integrante do fazer docente inclusivo. Assim, compreendemos que a CAA precisa ser considerado como um recurso que possibilita ao aluno com NEE se tornar autossuficiente em suas situações de comunicação, proporcionando oportunidades de interação com o outro, evitando a exclusão e o isolamento social (Passerino; Avila; Bez, 2010).

O Grupo Focal cumpriu com o seu papel por sua abordagem incentivar o revozeamento entre os participantes. A moderadora formulou perguntas, incentivou os participantes a discutirem os temas em debates, organizou as discussões e entrevistou quando necessário para manter a interação do grupo (Manzini, 2020).

A pesquisadora, no papel de moderadora do Grupo Focal, contribui para a problematização dos saberes docentes e para a ampliação do entendimento acerca da acessibilidade como princípio que potencializa a experiência literária para diferentes sujeitos.

Figura 48: narrativa de Shukura no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Nota-se na Figura 48 que Shukura apresenta uma concepção ampliada e inclusiva acerca da literatura ao (re)afirmá-la como um direito cultural de todos, independentemente da idade ou das condições sensoriais dos sujeitos. Ao compartilhar sua experiência como leitora adulta que aprecia livros infantis, ela

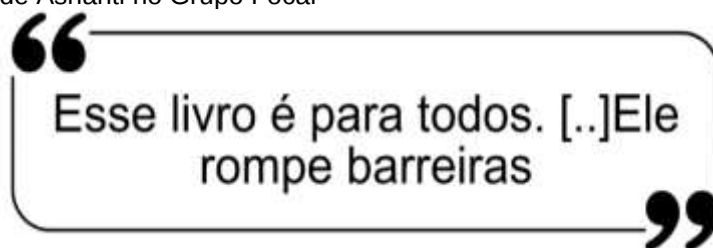
problematiza as concepções hierarquizadas de leitura e evidencia a literatura como espaço de fruição, afetividade e construção de sentidos, assumindo, no contexto do Grupo Focal, um papel formativo e provocador para a ampliação do repertório das parceiras de viagem.

Ao relatar a vivência em um seminário de literatura acessível e o impacto da audiodescrição em sua própria experiência de escuta, a moderadora reforça a compreensão da acessibilidade como princípio universal, e não compensatório. Essa perspectiva vai de encontro com a teoria do Desenho Universal para aprendizagem (DUA), em que considera a importância de se garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens (Katz, 2014).

Nunes e Madureira (2015) destacam que a educação desses alunos requer a utilização de diferentes formas de abordagem dos conteúdos e de apresentação das informações, considerando múltiplos canais sensoriais. Para os autores, a oferta de variadas formas de representação, como por exemplo: recursos visuais, auditivos e táteis. Esses diferentes modos de representação amplia as possibilidades de compreensão, uma vez que não existe um único meio que atenda a todos os estudantes.

Com isso, a narrativa evidencia que recursos acessíveis ampliam a experiência literária para todos os sujeitos, atuando como mediação para problematizar os saberes docentes e fortalecer o reconhecimento da literatura acessível como um direito compartilhado, sustentado por múltiplas formas de acesso e significação.

Figura 49: narrativa de Ashanti no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Em consonância com o entendimento da mediadora, o posicionamento de Ashanti evidencia a ressonância desse entendimento no saber docente em construção. Ao reconhecer o livro como um artefato cultural que ultrapassa limites, sejam eles comunicacionais ou simbólicos, a professora sinaliza um deslocamento de perspectiva, aproximando-se da ideia de acessibilidade como princípio universal e não como adaptação pontual. Essa relação entre as falas revela um movimento de

circulação de sentidos no Grupo Focal, em que a mediadora contribuiu para ampliar o olhar das parceiras sobre a literatura, permitindo que o livro acessível seja compreendido não apenas como um recurso inclusivo, mas como uma experiência literária compartilhada, capaz de produzir pertencimento, participação e construção coletiva de significados.

II. Experiências

Esta segunda categoria integra as narrativas provenientes de duas subcategorias e se articula diretamente à categoria anterior, ao evidenciar o movimento de transposição dos saberes conceituais para o campo da prática. Focalizam-se, aqui, os saberes experienciais construídos a partir das Oficinas de Letramento e das práticas com literatura acessível desenvolvidas em sala de aula.

Esses saberes se constituem no cotidiano escolar, na experimentação, na tomada de decisões pedagógicas e na resolução de situações concretas, revelando como os professores ressignificam os conhecimentos teóricos sobre a CAA e a acessibilidade para produzir práticas de leitura mais inclusivas. A relevância na troca de experiências entre os professores articula-se com;

A oportunidade de refletir sobre o que está acontecendo, combinando formação com um projeto de inovação, implementando a formação a partir de dentro (da instituição escolar), um processo orientado para decisões colaborativas, a necessidade de construir pontes de comunicação entre colegas e o interesse no desenvolvimento democrático do currículo e na aproximação entre teoria e prática, entre outros aspectos. É importante ressaltar que, na pesquisa com o professor, espera-se que este se torne um conhecedor e esteja munido de um raciocínio instrumental que lhe permita ser um transformador de objetos, capaz de linguagem e ação (Imbernón, 2012, p. 7, *tradução Google Translate*).

Nesse movimento, o Grupo Focal contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva democrática do currículo ao aproximar teoria e prática e ao valorizar os saberes constituídos na e pela experiência docente. O PesquisarCOM os professores se deslocam de uma compreensão meramente instrumental da ação pedagógica para reconhecer a experiência como espaço de produção de sentidos, no qual o docente, por meio da linguagem e da ação, interpreta, questiona e ressignifica sua prática. Sendo assim, o Grupo Focal assume um papel simultaneamente formativo e investigativo, ao possibilitar que os professores se reconheçam como sujeitos

reflexivos e protagonistas de suas experiências, especialmente na construção e reelaboração de práticas inclusivas e de letramento literário acessível.

Figura 50: narrativa de Kalifa

“ Achei esse momento muito importante: uma nova experiência, um novo aprendizado. ”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A experiência compartilhada, na figura acima, sintetiza os efeitos formativos das oficinas ao evidenciar o encontro do professor com percursos ainda pouco explorados em sua prática. O reconhecimento da “nova experiência” revela que a literatura acessível ainda é uma fronteira a ser explorada nas práticas pedagógicas para acessibilidade e para inclusão. A ênfase no “novo aprendizado” sinaliza que as Oficinas de Letramento possibilitaram desenhar com o outro novas rotas capazes para compor uma trajetória de aprendizagens do saber/fazer pedagógico (Santos, 2020).

Figura 51: narrativa de Akilah no Grupo Focal

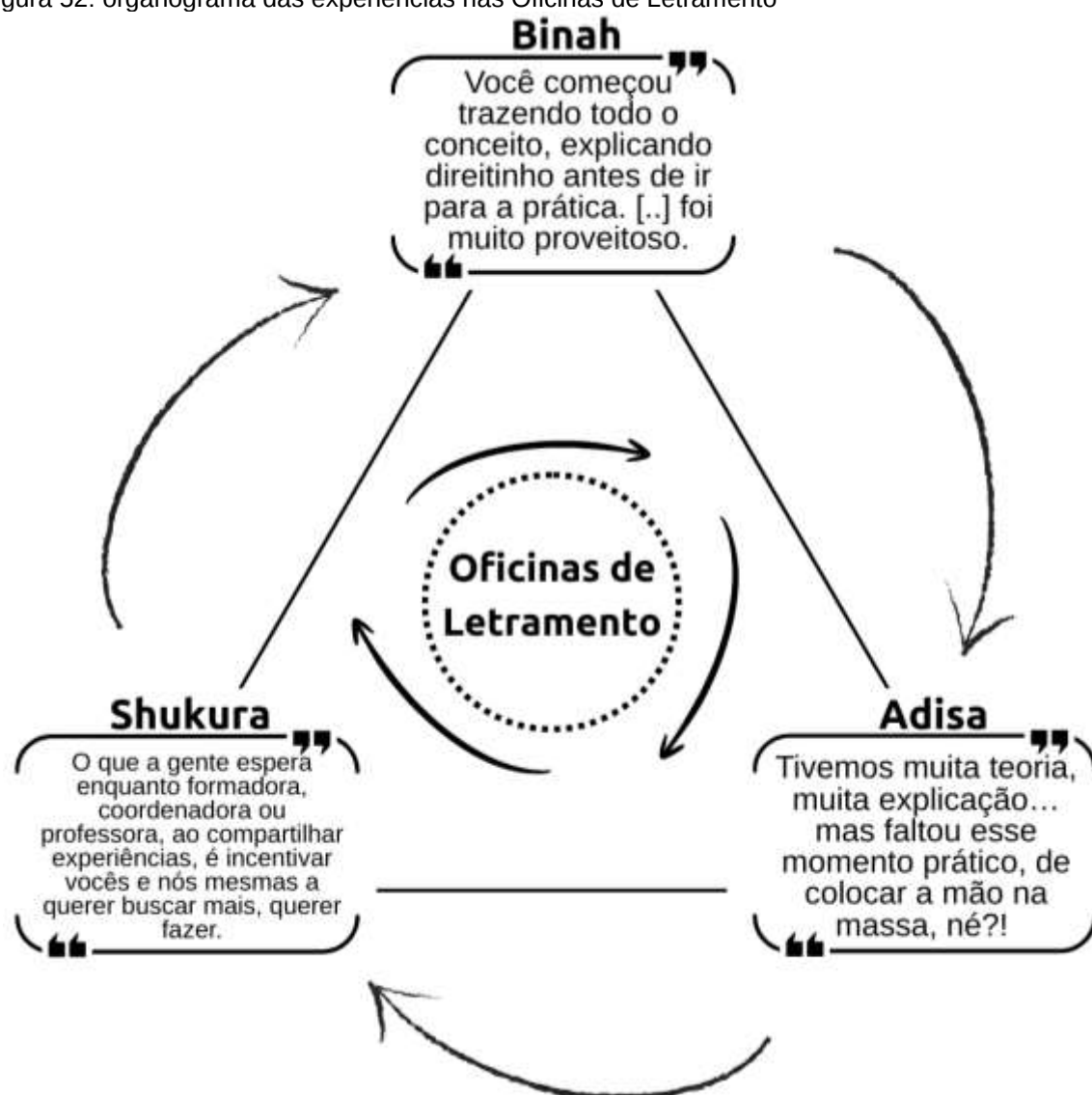
“ Para mim, o ponto mais importante foi a prática da construção do livro. Essa etapa fez toda a diferença. Quando eu cheguei aqui e você disse que iríamos produzir um livro, eu pensei: “Eita!” — já fui me sentindo animada. ”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Como podemos constatar na Figura 51, a professora evidencia que o momento mais significativo foi a prática da (re)escrita do livro realizado na última trilha. Ao

afirmar que “essa etapa fez toda a diferença”, a docente reconhece a prática como um espaço de produção de sentidos e de construção da aprendizagem, em que o conhecimento deixa de ser apenas conceitual para constituir o saber-fazer. Por isso, entendemos que o docente “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2014, p. 230). O saber-fazer se caracterizou a partir da expectativa e do entusiasmo expressos no momento em que souberam que produziriam um livro, isso revela que a participação ativa foi mobilizada pela proposta e pelo entrelace com as práticas inovadoras.

Figura 52: organograma das experiências nas Oficinas de Letramento



Fonte: autoria própria (2026)

O organograma evidencia as percepções sobre uma formação que não é homogênea, mesmo quando todos os parceiros vivenciam as mesmas atividades. A triangulação das narrativas de Binah, Adisa e Shukura revela as múltiplas camadas que constituem a experiência nas oficinas, reforçando a compreensão de que a formação é atravessada pelas trajetórias, funções e necessidades de cada docente. Nessa perspectiva, o PesquisadorCOM os professores implicam em reconhecer essas diferenças não como ruídos, mas como elementos constitutivos do processo formativo e investigativo.

A narrativa de Binah valoriza a organização conceitual da oficina destacando a importância de compreender os fundamentos teóricos antes da prática, conferindo-lhe segurança para o fazer pedagógico. Em contraponto, Adisa, mesmo tendo participado das atividades práticas, expressa a sensação de que “faltou esse momento prático”, evidenciando que, para professores do AEE, a experiência se consolida quando há tempo suficiente para o domínio técnico e a adequação às especificidades dos estudantes. Essa percepção não aponta uma fragilidade da oficina, mas explicita a complexidade da prática com a literatura acessível e a CAA, cuja apropriação demanda continuidade e aprofundamento.

Shukura ao reconhecer que um dos objetivos nos processos formativos é instigar a busca por mais, a experiência deixa de ser entendida como um evento fechado e passa a ser concebida como aquilo que afeta e transforma o sujeito. O Grupo Focal e a análise das narrativas reafirmam o PesquisadorCOM como uma prática que valoriza a escuta, a provocação e a construção coletiva de sentidos, potencializando a formação docente e o desenvolvimento de práticas inclusivas e de letramento literário acessível.

A segunda subcategoria aborda o desenvolvimento das práticas nas Oficinas de Letramento, analisando as suas contribuições da formação docente para as práticas pedagógicas para todos os estudantes.

Figura 53: narrativa de Carama no Grupo Focal

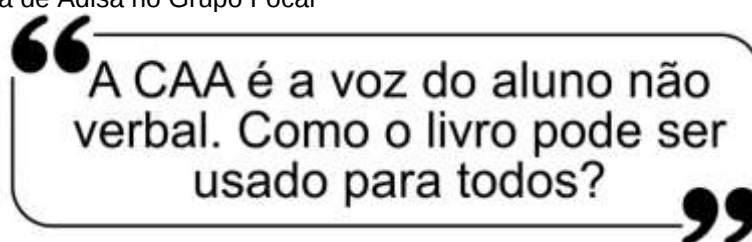
“Eu usei o livro e o aplicativo Expressia lá na escola do município e foi bem significativo.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A narrativa de Carama evidencia que os efeitos da formação ultrapassam os limites imediatos da escola e do campo da pesquisa ao se materializarem em práticas pedagógicas desenvolvidas em outros contextos institucionais. Ao afirmar: “Eu usei o livro e o aplicativo *Expressia* lá na escola do município e foi bem significativo”, o parceiro de viagem revela a apropriação dos conhecimentos construídos nas Oficinas de Letramento e sua transposição para a prática docente, ainda que em uma turma distinta daquela inicialmente prevista. Esse deslocamento do uso da literatura acessível demonstra que a formação não se restringiu a um exercício teórico ou pontual, mas produziu impactos concretos na atuação profissional, reafirmando o caráter transferível e contextual dos saberes docentes.

Sob a perspectiva da subcategoria literatura acessível na sala de aula, a experiência relatada sinaliza a ampliação do repertório pedagógico da professora, especialmente no que se refere ao uso de recursos multimodais e tecnológicos, como o livro acessível articulado ao aplicativo *Expressia*. A significação atribuída à prática indica que a literatura acessível articulada as ferramentas digitais e a CAA potencializam processos de participação e compreensão leitora, mesmo em contextos diversos. Embora a prática não tenha ocorrido na escola onde a pesquisa se desenvolveu, ela se configurou como um indicativo relevante dos desdobramentos da formação, evidenciando a emergência de saberes experienciais que reforçam a centralidade da literatura acessível como estratégia inclusiva no cotidiano escolar.

Figura 54: narrativa de Adisa no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Conforme o escoamento da voz de Adisa, Figura 54, há a evidência de uma contradição recorrente no campo da educação inclusiva: a compreensão ainda restrita aos recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa como instrumentos destinados exclusivamente a um público específico. Tal questionamento revela uma concepção segmentada da acessibilidade, na qual os suportes inclusivos são vistos como adaptações pontuais, e não como dispositivos pedagógicos capazes de ampliar

as possibilidades de interação, de compreensão e de participação de todos os estudantes.

O livro acessível, ao articular múltiplas linguagens (verbal, visual, simbólica), rompe com a lógica da adaptação individual e se insere na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem, favorecendo diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. O entrelaçamento da CAA com os multiletramentos “correspondem a esses textos multissemióticos que proporcionam novas relações e experiências entre indivíduos, textos e culturas” (Cazden *et al.*, 2021, p. 110).

Borguetto e Cardoso (2025) defendem que além do ganho cognitivo, a acessibilidade do livro em CAA cumpre uma função social e ética para a equidade e valorização da diversidade. Se apenas o aluno com deficiência utiliza um material acessível, a escola reforça sua segregação dentro do espaço comum; contudo, quando o grupo compartilha o mesmo recurso, o sistema de símbolos do colega não verbal é validado e legitimado por todos.

Essa prática educa a coletividade para a existência de múltiplas formas de comunicação, transformando a sala de aula em um espaço de equidade, onde a compreensão da mensagem é o objetivo final, independentemente da via utilizada para alcançá-la. O livro acessível é para todos porque a barreira da incompreensão pode afetar qualquer estudante em diferentes contextos, e a linguagem visual, longe de ser um retrocesso, é uma ponte que democratiza o acesso ao conhecimento, ampliando o alcance e a usabilidade de textos literários.

Outro dado relevante dessa subcategoria emerge da fala de Ashanti, apresentada na figura abaixo, na qual se evidencia uma postura cujo viés é de restringir as preferências do estudante ao não lhe oferecer oportunidades de contato com a diversidade de experiências leitoras.

Figura 55: narrativa de Ashanti no Grupo Focal

“o meu aluno sabe ler, mas gosta de livros infantis.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A fala de Ashanti, evidencia uma atitude que, embora não apresente intencionalidade, atua como obstáculo à participação plena do estudante. Ao presumir que o aluno “gosta de livros infantis” e, por isso, restringir o acesso a outras propostas

literárias, essa prática docente limita e reduz possibilidades de aprendizagens e de ampliação dos repertórios leitores. Compartilhamos da compreensão de Silva e Heidrich (2022), ao afirmarem que a promoção da comunicação contribui, conseqüentemente, para a eliminação de barreiras atitudinais no contexto pedagógico. Para que a inclusão se efetive de forma plena, torna-se fundamental que a prática docente envolva a criação de estratégias intencionais que favoreçam a participação, o acesso e a ampliação das experiências de leitura de todos os estudantes.

A análise aponta para a necessidade de deslocar o olhar docente, compreendendo que atitudes, crenças e pressupostos podem se constituir como barreiras tão significativas quanto as físicas ou pedagógicas, sendo fundamental problematizá-las para a efetivação de práticas inclusivas que assegurem o direito de todos os alunos ao acesso ampliado à literatura.

A narrativa em análise na figura abaixo evidencia como a leitura literária com livros acessíveis em CAA na sala de aula pode ser potencializada quando orientada por oficinas formativas e pelo compartilhamento de saberes entre pares.

Figura 56: narrativa de Akilah no Grupo Focal

“Ele(o professor de arte) leu o livro aqui na abertura da biblioteca (...) trabalhamos e usamos o baobá em velcro na sala de aula (...) foi uma aula interdisciplinar.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

A prática pedagógica narrada revela uma articulação na intencionalidade e no planejamento colaborativo entre os docentes. A leitura do livro realizada pelo professor de Arte na abertura da biblioteca desloca o texto literário de um uso restrito à sala de aula, ampliando seu alcance simbólico e institucional. Além disso, envolveu os estudantes em um momento coletivo de leitura, que também contribuiu para a construção de sentidos compartilhados e para a valorização da literatura como prática social.

Nessas oficinas, “os alunos praticam diferentes modos de leitura, leem diferentes textos de seu interesse, de diferentes gêneros discursivos e em diferentes suportes, imprimindo-lhes um caráter de prática social” (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 26). Percebemos um movimento do saber-fazer COM seus pares expressando a capacidade de transformar a vivência literária em uma proposta interdisciplinar, articulando diferentes campos do conhecimento por meio de recursos acessíveis e significativos, ancorada nas práticas sociais.

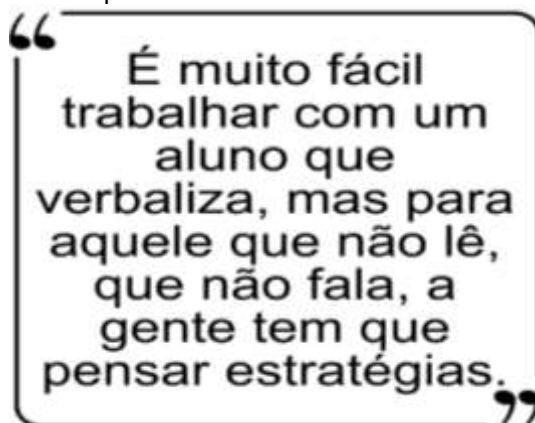
III. Narrativas

A categoria Narrativas reúne e problematiza os dados construídos no contexto do Grupo Focal, compreendidas como expressões dos saberes e dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas vivenciadas. Essas narrativas não são tomadas apenas como relatos descritivos, mas como construções discursivas que revelam percepções, tensões, aprendizagens e posicionamentos dos sujeitos frente aos desafios e possibilidades da educação inclusiva com a literatura em contextos escolares.

Para fins de análise, a categoria organiza-se em três subcategorias inter-relacionadas: barreiras pedagógicas, formação continuada e (re)escrita literária. Essa organização analítica permite compreender, de forma articulada, como os discursos do Grupo Focal expressam tanto limites quanto possibilidades de transformação das práticas educativas.

Na primeira subcategoria, destacamos relatos das barreiras pedagógicas que revelam obstáculos de natureza didática, atitudinal e organizacional, os quais incidem diretamente sobre a implementação de práticas inclusivas e sobre o trabalho colaborativo entre os professores com a literatura acessível em sala de aula.

Figura 57: narrativa de Adisa no Grupo Focal



Fonte: dados da pesquisa (2025)

A narrativa da professora, ao afirmar que “é muito fácil trabalhar com um aluno que verbaliza”, evidencia como as expectativas de normalidade, socialmente construídas, orientam e hierarquizam as práticas pedagógicas, atribuindo maior legitimidade aos estudantes cujos modos de comunicação se aproximam do padrão oral e escrito. No entanto, a deficiência deve ser compreendida não a partir do déficit biológico, mas pela disfuncionalidade social, pois compreendemos que ela se constitui “na relação do social com a deficiência individual que a educação especial deve elaborar suas premissas conceituais, testar empiricamente e constituir uma pedagogia possível em termos da promoção social da pessoa” (Beyer, 2002, p. 34).

A dificuldade atribuída ao aluno que “não lê” e “não fala” não decorre exclusivamente de um suposto déficit biológico, mas está profundamente relacionada a um déficit social, produzido pela inadequação das práticas educativas e das condições de participação oferecidas. Conforme aponta Vygotsky (1997), torna-se necessário substituir uma compreensão centrada na falta por uma perspectiva que valorize o potencial do sujeito e as possibilidades de mediação cultural. Nessa direção, que acreditamos em um ser professor que assuma uma atitude inclusiva, conforme Freitas (2013, p. 17),

Desenvolver uma ‘atitude inclusiva’ não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro.

Reconhecer a necessidade de “pensar estratégias” pedagógicas implica descolonizar as práticas pedagógicas, rompendo com modelos normativos de linguagem e aprendizagem; isso significa deixar de esperar que o aluno se ajuste a

um padrão hegemônico de fala e, em contrapartida, possa construir modelos ampliados de escuta, capazes de reconhecer e legitimar múltiplas formas de expressão e comunicação.

As falas da professora do AEE e da pesquisadora nos convidam a escutar não apenas o que é dito, mas o que pulsa nas entrelinhas do cotidiano escolar. Quando Adisa pergunta: “Mas em que momento a gente vai fazer isso?”, sua voz não expressa desinteresse, mas marca um fazer docente atravessado por múltiplas demandas e por uma cultura escolar que não destina tempo suficiente para o encontro reflexivo entre os profissionais

Nesse movimento, a observação da moderadora é bastante relevante e oportuna: “Fica aquela coisa segregada, o professor tá lá na sala regular e outro no AEE”, porque atribui sentido à experiência vivida, evidenciando que a ausência de planejamento conjunto não é neutra: ela produz distanciamentos, fragmenta saberes e enfraquece o potencial do livro construído coletivamente como dispositivo de letramento literário inclusivo. O saber-ser se materializa no gesto de romper com a lógica segregada e apostar no planejamento colaborativo como prática formativa, humana e transformadora.

Figura 58: narrativa de Adisa sobre a parceira de sala do AEE

“ Quando tinha a minha outra parceira de sala (AEE), sempre fazíamos formações nas horas-atividades [...], mas aí tiraram (ela), e foi aquele choque.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

De acordo com a narrativa de Adisa, observamos que a formação continuada se materializava na relação construída com a parceira de sala do AEE. Ao afirmar que “sempre fazíamos formações nas horas-atividade”, a professora atribui sentido formativo aos momentos compartilhados, nos quais o tempo institucional era ressignificado como espaço de estudo, troca e reflexão sobre a prática. Entretanto, a

transferência da parceira para outra instituição, sintetizada na expressão “foi aquele choque”, marca uma ruptura que ultrapassa a dimensão organizacional e atinge o campo do ser-professor.

Considerar as necessidades formativas e a subjetividade dos professores torna-se condição indispensável nos processos de análise e pesquisa, bem como no trabalho de orientação pedagógica. Tardif (2014, p. 228) ressalta o quanto é relevante

[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos a seu ofício. Nesse sentido interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização.

Desconsiderar essas dimensões implica reduzir a formação a aspectos técnicos ou normativos, silenciando os sentidos que os docentes atribuem ao seu fazer cotidiano. Ao contrário, quando o olhar investigativo e formativo reconhece o professor como sujeito de saberes, histórias e afetos, cria-se a possibilidade de uma orientação pedagógica mais ética, dialógica e comprometida com a realidade concreta da escola e com o fortalecimento do trabalho docente.

Figura 59: narrativa de Ashanti sobre o compartilhamento de experiência

“
Eu acho que isso
aqui (re)escrita do
livro seria ideal
ser apresentado
para toda a
escola, para todo
a equipe escolar.”

Fonte: dados da pesquisa (2025)

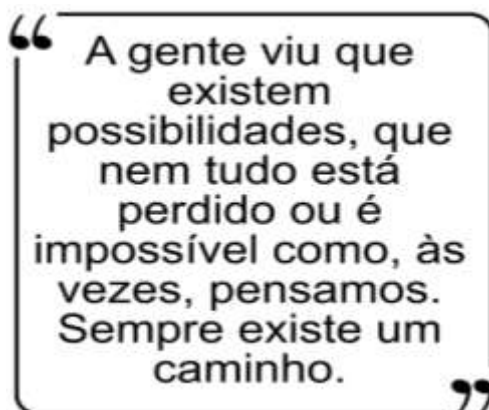
Ashanti, ao sugerir que a experiência seja compartilhada com toda a equipe, reconhece que os saberes produzidos nas oficinas carregam a potência de se multiplicarem com todos da comunidade escolar. Além disso, reforçamos a necessidade de os saberes serem estendidos aos familiares, pois a literatura acessível em CAA ainda se apresenta como uma prática inovadora e pouco acessível as esferas sociais.

Borguetto e Cardoso (2025) recomendam que quando houver demanda a CAA precisa ser implementada, objetivando uma maior interação para que a comunicação seja mais inclusiva e acessível a todas as pessoas. A partir desse pressuposto, apresentar a (re)escrita do livro à comunidade escolar significa abrir espaços de diálogo, provocar curiosidades, reduzir estranhamentos e criar condições para que práticas ainda pouco conhecidas sejam compreendidas, apropriadas e ressignificadas por diferentes sujeitos.

A narrativa aponta para a importância de transformar a experiência formativa em movimento institucional, fortalecendo vínculos e criando uma rede de aprendizagem que sustente a inserção da CAA e da literatura acessível no cotidiano escolar. Ao defender a apresentação da proposta para toda a equipe, Ashanti reafirma que práticas inclusivas se constroem no coletivo e que a continuidade da formação depende do compromisso compartilhado de aprender juntos, respeitando tempos, percursos e saberes que ainda estão em processo de construção.

A última subcategoria traz vozes que entoam o sentido do esperar, do sentir profundo de que a coletividade, quando sonha junto, dialoga junto e constrói junto *COM* seus parceiros de luta, torna-se potência de transformação social e uma educação libertadora e emancipadora, conforme preconiza a pedagogia freiriana (Freire, 1992). É no compartilhar saberes e afetos que se tecem possibilidades de existência mais justas, nas quais muitos sujeitos historicamente silenciados podem, enfim, ter vez e voz.

Figura 60: Binah sobre o processo formativo



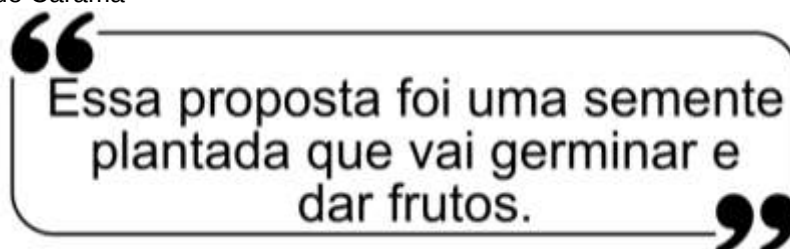
Fonte: dados da pesquisa (2025)

Essa narrativa fortalece a ideia de que o processo formativo potencializa a prática docente. Ao afirmar que “existem possibilidades” e que “sempre existe um

caminho”, a docente materializa o que Freire (1992) denomina como o desvelamento da realidade. Para o autor, a esperança não é um otimismo ingênuo, mas uma postura que exige o reconhecimento das contradições para poder superá-las. O narrar de Binah sugere que a formação permitiu a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, em que ela parou de olhar para os desafios como barreiras intransponíveis e começou a ver os desafios como problemas que podem ser resolvidos ao impulsionar o agir, transformando o obstáculo em uma possibilidade pedagógica.

No contexto da Pedagogia da Esperança, essa busca por alternativas é o que caracteriza a boniteza do fazer educativo: a capacidade de, em meio as adversidades, construir meios alternativos de oportunizar o direito ao aprender, ao conhecer (Freire, 1992). Portanto, a formação não apenas entregou recursos, mas devolveu à docente a confiança na sua capacidade de criar, dialogar e intervir na realidade escolar, transformando o desânimo em compromisso ético e político. Essas situações, em vez de determinarem o fim do caminho, passam a ser percebidas como o ponto de partida para o inédito-viável, aquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser por meio da mediação e da invenção pedagógica (Freire, 2005).

Figura 61: metáfora de Carama



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Carama mobiliza uma metáfora profundamente formativa, ao conceber a experiência vivida não como algo imediato ou pontual, mas como um processo em contínua construção. A semente indica que os saberes, as experiências e as reflexões das práticas construídas e compartilhadas nas trilhas necessitam de tempo, planejamento participativo e práticas colaborativa para se consolidarem. A proposta é compreendida como uma trilha ainda em percurso, e não como um ponto de chegada. Isso reforça a ideia de que a transformação pedagógica se dá de maneira gradual, orgânica e enraizada no cotidiano escolar.

Ao projetar a germinação e a frutificação, o narrar expressa esperança na potência do que foi construído coletivamente, reconhecendo o impacto futuro das

experiências formativas na prática docente e nas relações pedagógicas. Os “frutos” simbolizam não apenas mudanças metodológicas, mas também deslocamentos de postura, de olhar e de sensibilidade em relação aos estudantes e às possibilidades de inclusão. A narrativa, portanto, evidencia que o processo formativo é visto como investimento ético e pedagógico, capaz de produzir efeitos duradouros e de sustentar práticas mais conscientes, criativas e comprometidas com a transformação social.

5 PASSOS QUE SEGUEM: A PESQUISA COMO TRAVESSIA CONTÍNUA



Estas considerações não se colocam como um ponto de chegada, mas como um convite à continuidade. A pesquisa realizada abre caminhos, apresenta possibilidades e afirma que o campo da literatura acessível por meio da CAA ainda tem muito a ser trilhado, aprofundado e transformado. Trata-se de um movimento em permanente construção, que se alimenta dos saberes abordados, das experiências vivenciadas e das narrativas compartilhadas, além do compromisso ético e social com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade e a inclusão como princípios orgânicos e ontológicos.

Devido ao caráter transdisciplinar dessa pesquisa, recorremos ao percurso teórico-metodológico atravessado pela pedagogia freiriana (Freire, 2014); pelos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995); pelo dispositivo didático Oficinas de Letramento (Santos Marques; Kleiman, 2019); pela concepção de Comunicação Aumentativa e Alternativa (Passerino; Bez, 2010); pela compreensão de literatura acessível (Sousa, 2011) e pelos saberes da formação docente (Tardif, 2014).

Todo o percurso de ampliação do repertório teórico-metodológico se constituiu como uma contribuição fundamental para os saberes e reflexões construídos ao longo desta pesquisa. Os conceitos basilares mobilizados impulsionaram a organização e o planejamento das reflexões, sustentando as escutas atentas e a construção das trilhas acessíveis desenvolvidas no contexto investigado. Nesse movimento, cada questionamento que emergia da prática demandava o diálogo com referenciais teóricos capazes de problematizar, ressignificar e orientar as ações pedagógicas, evidenciando a indissociabilidade entre teoria e prática.

Ancorada nesse percurso, a pesquisa buscou responder à seguinte questão norteadora: quais práticas educativas, por meio da literatura acessível em Comunicação Aumentativa e Alternativa, favorecem práticas de letramento literário, promovendo a inclusão de alunos com e sem autismo? A partir das análises construídas no e com o processo investigativo, compreendemos que tais práticas educativas se revelaram como uma inovação na prática pedagógica, especialmente por ampliarem modos de ensinar, aprender e participar no contexto escolar.

A literatura acessível em CAA, articulada às práticas de letramento literário, mostrou-se como uma linguagem de possibilidades, capaz de ampliar repertórios nas práticas educativas. Mais do que um recurso pedagógico, apresentou-se como um gesto de reconhecimento das múltiplas formas de existir, comunicar e aprender no espaço escolar. Nesse sentido, consideramos que o objetivo proposto nesta pesquisa foi alcançado, ao compreendermos práticas educativas, a partir da literatura acessível em Comunicação Aumentativa e Alternativa, que favorecem vivências de letramento literário e contribuem para a promoção da inclusão de alunos com e sem autismo.

O caminho metodológico considerou a abordagem qualitativa e o PesquisarCOM, que favoreceram a construção dos dados e contribuíram para uma análise em que a triangulação superou o viés positivista do método científico. Esse modo de pesquisar configurou o fazer com o outro e não sobre o outro. Os parceiros de viagem participaram ativamente, por uma forma de conhecer situada e engajada. Optar pela técnica do Grupo Focal, na perspectiva inclusiva, promoveu a aproximação, a flexibilidade nas entrevistas e a articulação entre os dados construídos, a moderadora e os parceiros de viagem.

As primeiras vozes evidenciaram que a CAA ainda se configurava como um campo pouco explorado tanto nas formações quanto nas práticas pedagógicas cotidianas, assim como a própria literatura acessível ainda não era conhecida pelos parceiros envolvidos na pesquisa. Esse cenário inicial revelou lacunas formativas, mas, ao mesmo tempo, abriu caminhos para a construção de novas possibilidades.

O primeiro Grupo Focal se tornou um ponto de partida para a organização das Oficinas de Letramento, que promoveram a diversidade de contatos com a literatura e a vivência de leituras literárias em uma perspectiva inclusiva. Nessa direção, os desafios não se encerram em si mesmos; ao contrário, permanecem como questões que exigem continuidade formativa, investimento institucional e produção de novos saberes.

Nas trilhas acessíveis, compartilhamos saberes, experiências e narrativas, por meio do dispositivo didático Oficinas de Letramento. As oficinas evidenciaram que a formação ganha potência quando se constrói no fazer COM. Ao conhecer mais sobre a CAA e suas potencialidades na sala de aula, ao produzir artefatos pedagógicos acessíveis e experienciar práticas de letramento literário associado com CAA e a (re)escrever livros acessíveis em CAA, os professores vivenciaram práticas inclusivas e equitativas. Esses momentos não se esgotaram nas Oficinas de Letramento

realizadas; eles se projetam no cotidiano escolar, abrindo espaço para novas práticas, novos projetos e novas perguntas.

O segundo Grupo Focal, ao reunir os professores após a vivência das oficinas de letramento, constituiu-se como um espaço privilegiado para analisar as contribuições da formação continuada com professores nas práticas inclusivas. Esse momento possibilitou a partilha das experiências formativas e evidenciou que muitos saberes foram ressignificados ao longo do processo, especialmente no que se refere à compreensão da CAA e da literatura acessível como caminhos potentes para a inclusão.

Trilhar narrativas com (re)escritas acessíveis revelou a importância da continuidade do percurso formativo e reforçou a necessidade de construir pontes acessíveis no campo da literatura, capazes de ampliar a participação e o direito à leitura para todos os estudantes.

Portanto, os resultados desta pesquisa evidenciam que a articulação entre a literatura acessível em CAA e as práticas de letramento literário constitui um caminho potente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao longo do processo formativo, especialmente nas Oficinas de Letramento e nos Grupos Focais, identificou-se a ampliação do repertório teórico-metodológico dos professores e a ressignificação de saberes docentes, inicialmente marcados pelo pouco conhecimento sobre a CAA e a literatura acessível.

As experiências possibilitaram a produção de artefatos pedagógicos acessíveis, a (re)escrita de narrativas e a experimentação de práticas que ampliaram as formas de participação, comunicação e aprendizagem no contexto escolar, reafirmando a formação continuada como um espaço fundamental para fortalecer práticas educativas mais inclusivas e oportunizar o direito à leitura para alunos com e sem autismo.

As sementes plantadas no caminho germinaram nas práticas educativas docentes, contribuindo para o aprofundamento teórico, práticas educativas mais inclusivas, (re)escritas acessíveis, além da perspectiva de essas sementes continuarem “num eterno se (re)descobrir, (re)inventar e (re)aprender. Esse é o movimento esperado nas práticas docentes, desde o planejamento às produções nas salas de aulas” (Santos; Freitas, 2023, p. 3).

Estas considerações seguem se afirmando como um movimento em aberto, que reconhece tanto as potências quanto os desafios no percurso vivido. Falar das

limitações desta pesquisa não significa fragilizá-la, mas compreendê-las como parte constitutiva do próprio processo formativo, pois foi justamente nelas que emergiram angústias, deslocamentos e aprendizagens profundas sobre o fazer pesquisa no interior da própria prática profissional.

Realizar a pesquisa no espaço de trabalho da pesquisadora implicou um envolvimento intenso entre vida profissional e vida acadêmica. Esse atravessamento provocou sentimentos ambíguos: de um lado, a potência de investigar um contexto conhecido, vivo e carregado de sentido; de outro, o medo de expor fragilidades, de tensionar relações e de misturar os papéis de professora e pesquisadora. Houve momentos em que o receio de interferir na dinâmica institucional, de ser mal interpretada ou de não conseguir manter a delicadeza necessária nas relações humanas se fez presente. Essas angústias não foram obstáculos apenas metodológicos, mas experiências formativas que revelaram o quanto pesquisar é também se implicar, vulnerabilizar e aprender a caminhar com cuidado no território do outro e no próprio território profissional.

Outro desafio importante diz respeito ao tempo destinado às oficinas de letramento. O curto período de realização impôs limites às possibilidades de aprofundamento das experiências, de acompanhamento mais prolongado das práticas docentes e de observação dos efeitos junto aos estudantes. Muitas ideias ficaram como sementes lançadas, pedindo mais tempo para germinar, crescer e se transformar em práticas consolidadas. Do mesmo modo, a falta de tempo para intervenções mais próximas com os demais professores da instituição e com os próprios estudantes evidenciou o quanto a formação continuada, para ser efetivamente transformadora, necessita de continuidade, regularidade e inserção mais orgânica no cotidiano escolar.

Essas limitações, contudo, não se apresentam como lacunas que enfraquecem a pesquisa, mas como indicativos de caminhos que ainda precisam ser percorridos. Elas revelam a urgência de novos estudos que ampliem o tempo de intervenção, que acompanhem de modo mais sistemático as práticas pedagógicas e que aprofundem a escuta dos professores e dos estudantes. Revelam, também, a necessidade de pesquisas que se sustentem no longo prazo, permitindo que a literatura acessível em CAA seja vivenciada não apenas como experiência pontual, mas como prática incorporada à cultura escolar.

Nesse sentido, as limitações se transformam em potência investigativa. São elas que mantêm a pesquisa viva, aberta e em movimento. Apontam para a continuidade do estudo, para a ampliação dos espaços formativos e para a construção de propostas que articulem de forma ainda mais profunda a literatura, a acessibilidade, a CAA e a formação docente. São convites para seguir pesquisando, intervindo e transformando, com a certeza de que a educação inclusiva se constrói no tempo, na insistência e no compromisso afetivo com o outro.

Há ainda um amplo campo a ser explorado, que envolve a criação, o teste e o compartilhamento de propostas nesse contexto. Isso inclui a elaboração de novos livros ou de (re)escritas literárias acessíveis, a experimentação dessas produções com profissionais especializados, capazes de contribuir para o aperfeiçoamento das propostas, bem como com pessoas que possam se beneficiar diretamente dos recursos de acessibilidade. Além disso, destaca-se a importância de compartilhar práticas de letramento literário em uma perspectiva inclusiva com toda a comunidade escolar, visando a um trabalho que valorize a colaboração, a diversidade e a participação de todos.

Assim, estas considerações reafirmam que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ela se mantém como um processo em devir, atravessado por limites, medos, desejos e esperanças. Um processo que reconhece que pesquisar é também formar-se, e que cada angústia vivida, cada tempo insuficiente e cada aproximação não realizada plenamente se convertem em novas perguntas, novas possibilidades e novos modos de seguir caminhando no campo da literatura acessível e da educação inclusiva.

A literatura acessível em CAA aponta para uma escola que se constrói no inacabamento, na abertura e na esperança. Uma escola que não busca adequar o estudante a modelos rígidos, mas que se reinventa para acolher diferentes modos de aprender, comunicar e sentir o mundo. Essa perspectiva convoca a pesquisa, a prática pedagógica e as políticas públicas a seguirem em diálogo, ampliando investimentos, produções acadêmicas e experiências formativas comprometidas com a inclusão.

Assim, estas considerações afirmam a pesquisa como um gesto inicial, como uma semente que continua germinando no chão da escola e da formação docente. Há ainda muito a ser descoberto, muito a ser dito e muito a ser construído coletivamente. A literatura acessível e a CAA na prática formativa se colocam como territórios férteis de intervenção pedagógica, de sensibilidade e de transformação, nos

quais a educação inclusiva deixa de ser promessa distante e passa a ser um exercício cotidiano de escuta, cuidado e compromisso com a dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS



ABAD, E. R. **Contos africanos**. [tradução Raquel Parrine]. – 3. ed. – São Paulo: Callis Ed., 2018.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosura e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, I. D. S. **A Comunicação Aumentativa e Alternativa na prática pedagógica com alunos com e sem autismo em Mossoró-RN**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Ivone Dias da Silva Alves. Mossoró, 2025.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION – **ASHA**. Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Technical Report. ASHA Supplement 24, 2004.

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences**. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2010.

ARMSTRONG, T. **First, Discover Their Strengths. Educational Leadership**. p. 10-16. 2012. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/first-discover-their-strengths> Acessado em: 11 mar. 2025

ASSMAN, H. Reencantar a Educação – Rumo à sociedade aprendente (10.ª ed.). Brasil: Editora Vozes, 2007.

BAPTISTA, C. R. Vestígios... Pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 3. ed. Brookes, 2005.

BLUME, H. Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom. **The Atlantic Online**, 1998. Disponível em:

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. Tese de Doutorado em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/152752> Acesso: 15 fev. 2025

BORGUETTO, G.; CARDOSO, E. Design do livro infantil com comunicação aumentativa e alternativa (caa). **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.12 n.6 – 2025. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/10794> Acesso: 16 dez.2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN). **Sinalização vertical de advertência**. Contran-Denatran. 1ª edição – Brasília: Contran, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, D.F., p. 1, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm . Acesso em 15 de fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Escola das Adolescências. **Guia de recomendações curriculares e pedagógicas**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/documento>>. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2025.

CACHÁN, S.; ROMERO, D.; MARCOS, J. M.; BURRÓ, J. D.; MORILLAS, L. M. **Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa** (ARASSAC). Disponível em: <https://arasaac.org/pictograms/search>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CAFIERO, J. **Meaningful exchanges for people with autism**: An introduction to augmentative & alternative communication. Bethesda, MD: Woodbine House, 2005.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004. p. 169-191.

CARDOSO, E.; MARTINS, D. S.; KAPLAN, L. **Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato Acessíveis**. *In*: Informática na educação: recursos de acessibilidade da comunicação [recurso eletrônico] / organizadores Gabriela Trindad e Perry, Eduardo Cardoso [e] Cinthia Costa Kulpa; coordenado pela SEAD/ UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 95-125, 2019. Disponível em: Acesso em out.2024.

CASTRILLÓN, S. O direito de ler. CASTRILLÓN, S. (org). **O direito de ler e de escrever**. Editora Pulo do Gato, 2011.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. 2 v. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FIDALGO, R. N.; CAVALCANTE, T. F. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017). VI Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE 2017). **Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa Pictográfica: Fundamentos e Prática no contexto da Educação Inclusiva**, 2017. Disponível em: <https://books-sol.sbc.org.br/index.php/sbc/catalog/download/113/512/786?inline=1>. Acesso em: 11. dez. 2025.

FRANCH, J. A. **Arte y antropología**. Alianza editorial, Madrid, 1982.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho de faz caminhando: Conversar sobre educação e mudança social**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, C. R., TEZZARI, M. L., STOCKMANN, R. & CARDOSO, E. Livros ilustrados táteis: acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 24, Julio, 2020, 115-129.

FREITAS, C. R.; CARDOSO, E.; ANDRADE, F. D. Livro infantil em multiformato: viabilizando a leitura em pares. **Studium Educationis**, v. 34, p. 97-105, 2024; ISSN/ISBN: 2035844X. Disponível em: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/7520/6811> . Acesso em: 16 de Out. 2025.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, H. M. R., CUNHA, M. V. M., Jr., & MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97- 109. 1997.

FUMAGALLI, L.; REICHER, E.; TATAVITTO, P.; JUNGLELINK. **Storie con la CAA 1: tre in-book per bambini di 3-6 anni: Paolo e i capelli ribelli – Anna e l'altalena – Luigi e il minestrone**. Trento: Erickson, 2012.

FUMAGALLI, L.; REICHER, E.; TATAVITTO, P. M.; JUNGLELINK. **Storie con la CAA 2: tre in-book per bambini di 3-6 anni: Giulia e l'arcobaleno · Il treno del sonno. Marco va in bicicletta**. Ediz. illustrata. Trento: Erickson, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a Pesquisa em educação: usos e Possibilidades do grupo focal. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417/423>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro** [recurso eletrônico]. Tradução de Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GROBEL, M. C. B.; TELLES, V. L. C. N. Da Comunicação visual pré-histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, a evolução da autenticidade documentoscópica. **Revista Acadêmica Oswaldo Cruz**, Versão Online, v. /, n. /, p. 1-12, jan. 2014. Trimestral. Disponível em: <http://revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/Maria%20Cec%C3%ADia%20Blumer%20GROBEL.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en La formación del profesorado? Como se investiga? **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 14, n. 2, 2012b, p. 1-9.

JUSTAMAND, M. **As comunicações e as relações sociais nas pinturas rupestres** (2014). Disponível em: <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/a79c90f8-790a-4760-bf1a-fdc60a92e29e/content> Acesso em: 22 mar. 2025

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRUG, E. G. et al. (org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª edição. São Paulo: **Moderna**, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANZINI, E. J. Considerações sobre elaboração de roteiros para Grupo Focal. In: NUNES, L. R. O. P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020.

MAYER, D. B. **Leitura para além de palavras: identificando elementos de tradução de texto em imagem nos livros com comunicação alternativa**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. Petrópolis, RJ: O Clássico e o Novo, 2003.

MONTE, B. T. **Por trás do espelho de Alice narrativas visual e como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo**. Porto alegre, 2015.

MORAES, M. **Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual**. In: Moraes, M. e Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

NEVES, J. V. **Pictografia**. 2007. Disponível em: repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2100/1/pictografia.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: o futuro começa hoje**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

NUNES, A. H. H. Identidade e aprendizagem no crioulo haitiano. Papia: **Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 81-109, jul. 2019. Semestral.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**. V. 5(2), 126 – 143, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente%20Office/Downloads/content%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente%20Office/Downloads/content%20(1).pdf). Acesso em 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. A. R.; LEITE FILHO, C. A. P.; RODRIGUES, C. M. C. **O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas**. 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325- 345, 2010a. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf> > Acesso em: 21 mai. 2025

OLIVEIRA, M. N.S. **A formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil**. Mossoró, 2018.

OPENAI. **ChatGPT**. Versão GPT-4.5. Disponível em: <https://chat.openai.com/> Acesso em: 15 dez. 2025.

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: Rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Brasília, v. 4 n. 1 (2013). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/192> . Acesso: 12 mac. 2025.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Sobre comunicação e linguagem. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. **Comunicação alternativa mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: UFP editora, 2015.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1993.

PÉREZ, C. C. C. **Sistema de Busca Semântica a partir de análise de Contextos de Uso em Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa: uma aplicação no SCALA**, Porto Alegre, 2018.

PINTO, L. L. A.; PELOSI, M. B. Livro em multiformatos: o espelho mágico. **Revista Educação Especial**, vol. 33, pp. 1-23 Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

PORTAL GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. **Significados dos Nomes Próprios Africanos**. 2025. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/> Acesso em: 11 dez. 2025.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 1583, de 22 de junho de 2023. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Edição Diária: 14.817. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 4522, de 27 de setembro de 2024. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**. Edição Diária: 15.762. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte.

ROJO, R. H. M. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. M. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTOS, R. K. ; SILVA, H. A. P. ; SOARES, F. M. G. C. ; NUNES, L. R. O. P. . **Abordagem sobre o grupo focal nas pesquisas em educação especial e inclusiva**. Educação especial e inclusiva: reflexões, pesquisa, práticas e formação, de professores. 1ed.Curitiba - PR: Appris editora, 2023, v. 1, p. 89-102.

SANTOS MARQUES, I. B. A.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, Juazeiro, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul./dez. 2019.

SCHIRMER, C. R. Formação inicial e continuada de professores em comunicação alternativa: pontos importantes para vencer os desafios. *In*: PASSERINO, L. M. BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Orgs.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

SCHIRMER, C. R.; WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P.; DELGADO, S. Formação continuada em serviço de professores para uso da tecnologia assistiva e comunicação alternativa em sala de aula. *In*: NUNES, L. R. O. P.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R.; BRAUN, P. (Org). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

SILVA, C. F.; CABRAL, F. M. G. Perspectivas contemporâneas sobre o empoderamento da criança negra. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. 2024. Disponível

em:file:///C:/Users/Cliente%20Office/Downloads/veraberbel,+11.+PERSPECTIVAS+CONTEMPOR%C3%82NEAS+SOBRE+O+EMPODERAMENTO+DA+CRIAN%C3%87A+NEGRA+189-204.pdf. Acesso em: 24 dez, 2025.

SILVA, H. A. P. A **Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e a mediação na sala de aula regular**: a ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) de Heloiza Aline Pereira Silva. Mossoró, 2023. 134p.

SILVA, K. R.; HEIDRICH, R. O. **O design criativo na educação inclusiva: pensando nos deficientes visuais**. Actas de Diseño, [s.l.], v. 40, p. 210-218, 2022. Disponível em: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/5743/8643>. Acesso em: 10 dez. 2025

SINCLAIR, Jim. 1993. **"Don't mourn for us"**. Voice, 1 (3). Disponível em: http://ani.autistics.org/dont_mourn.html Acesso em: 05 mar. 2025

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to emergence of a new category of difference**. Disability discourse, 1999, 59-67.

SOARES, F. M. G. C. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, C. **Cadernos SACAUSEF VI: A Acessibilidade de Recursos Educativos Digitais**. 2011.

SOUZA, M. D.; PASSERINO, L. M. A comunicação alternativa na escola inclusiva: possibilidades e prática docente. *In*: PASSERINO, L. M. BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Orgs.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**: conteúdos e natureza dos saberes profissionais dos professores. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**: Encontro de Cúpula Mundial, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial de Educação Especial**: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998/2007.

WALKER, N. **Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions**. Disponível em: <http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>
Acesso em: 14 mar. 2025

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Towards a common language for Functioning, Disability and Health (ICF)** [Online]. 2002.
Disponível em: <http://www.who.int/entity/classifications/icf/training/>.
Acesso em: 02 mai. 2025

WUO, A. S.; Brito, A. L. C. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, 29, e 45911, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45911/36464>. Acesso em: mar. 2025

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LITERATURA ACESSÍVEL POR MEIO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA PARA ALUNOS COM E SEM AUTISMO

Pesquisador: CAMILA FREIRE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84655124.2.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.556.416

Apresentação do Projeto:

Protocolo de pesquisa de Mestrado, propõe-se uma pesquisa de natureza qualitativa, Constitui-se participantes da pesquisa: seis professores que atuam na educação especial e no Atendimento Educacional Especializado, utilizar-se-á a técnica de grupo focal para conhecer o que já sabem os professores. Espera-se como resultado compor uma formação continuada no contexto escolar que permita aprofundar, refletir e fortalecer o letramento literário de alunos com e sem autismo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a Comunicação Aumentativa e Alternativa na literatura pode promover uma leitura literária acessível.

Objetivo Secundário:

¿ Identificar os desafios enfrentados no trabalho pedagógico com aos alunos com e sem autismo na sala de aula regular;

¿ Discutir, em oficinas pedagógicas, com professores da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, o uso de estratégias de letramento literário associadas à Comunicação Aumentativa e Alternativa.

¿ Analisar a proposta desenvolvida com os professores participantes, sistematizando estratégias de letramento literário acessíveis aos alunos com e sem autismo.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Continuação do Parecer: 7.556.416

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há o risco iminente de vazamento das informações, desconforto em responder as entrevistas, constrangimento, quebra de sigilo, incômodo e estresse. Para tanto, serão apresentadas garantias pela pesquisadora responsável, que as confidências e imagens obtidas no curso da pesquisa serão utilizadas exclusivamente para fins do presente estudo.

Para minimizar os riscos apresentados a pesquisadora irá providenciar um ambiente acolhedor com privacidade, linguagem simples, liberdade e autonomia, sigilo nos dados obtidos, manutenção do anonimato utilizando nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos, entre outras estratégias que venham a garantir a integridades dos participantes. Dessa forma, garantimos a manutenção do anonimato das informações e da identidade do participante

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para uma reflexão e ação na formação do professor, trazendo conhecimentos sobre como oportunizar uma leitura literária acessível aos alunos com e sem autismo e como os recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem ser utilizados na literatura. Ela abordará como incluir esses recursos nos planejamentos pedagógicos, possibilitando um planejamento inclusivo e equitativo. Além disso, a pesquisa oferecerá uma visão que poderá transformar a maneira de entender o aprendizado dos alunos com autismo, promovendo uma reflexão sobre a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que, em seu Art. 55, propõe um ensino baseado nos princípios do desenho universal e, caso isso não seja viável, a adoção de acessibilidade razoável para incluir os alunos (Brasil, 2015). O estudo também proporcionará insights sobre o trabalho colaborativo entre os professores da Sala de Atendimento Multifuncional e os professores da Educação Especial da educação especial, contribuindo para a disseminação de mais pesquisas científicas na área da educação e inclusão. Os dados coletados podem gerar novos olhares e caminhos para futuras pesquisas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa não apresenta óbices éticos.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.556.416

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2441581.pdf	08/04/2025 16:30:18		Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias.docx	08/04/2025 16:29:27	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CAMILA_Alterado.docx	08/04/2025 16:25:53	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_alterado.docx	08/04/2025 16:25:33	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_semiestruturado_para_grupo_focal.docx	18/12/2024 15:01:24	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
Outros	RÓTEIRO_DA_OFICINA.docx	18/12/2024 14:56:55	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_inicio_pesquisa_assinado.pdf	18/12/2024 14:53:49	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_assinado.pdf	18/12/2024 14:52:12	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Alterado.pdf	18/12/2024 14:47:26	CAMILA FREIRE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 09 de Maio de 2025

Assinado por:
JOÃO BEZERRA DE QUEIROZ NETO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto
UF: RN
Telefone: (84)3315-2094

Município: MOSSORO

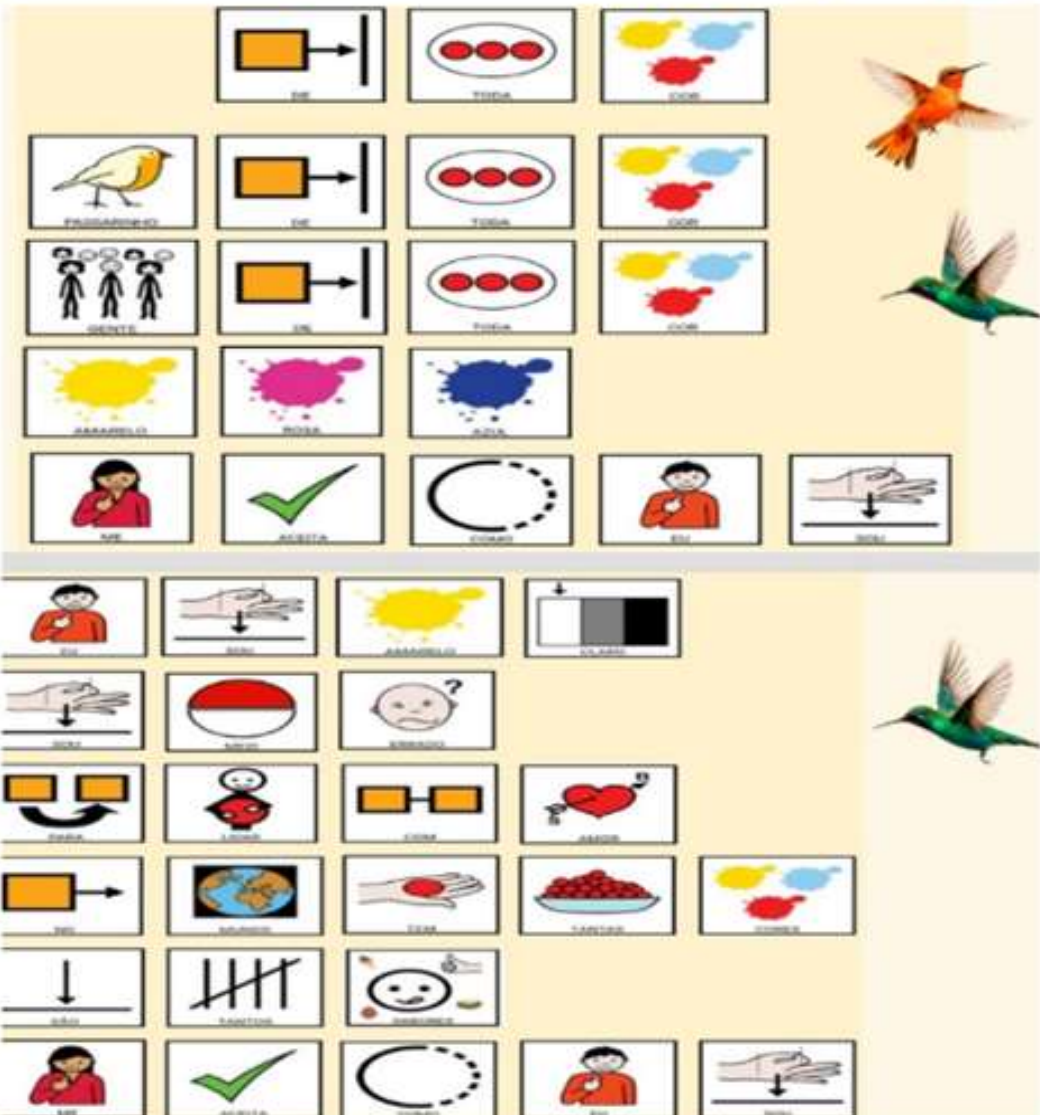
CEP: 59.607-360
E-mail: cep@uern.br

ANEXO – MÚSICA DE TODA COR REESCRITA COM CAA

De toda cor

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado
Pra lidar com amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou

The CAA grid consists of two main sections of icons. The first section contains icons for: 'passarinho' (bird), 'gente' (people), 'amarelo' (yellow), 'rosa' (pink), 'azul' (blue), 'eu' (person), 'meio' (checkmark), 'amor' (heart), 'mundo' (globe), 'sabores' (food), and 'aceita' (checkmark). The second section contains icons for: 'eu' (person), 'meio' (hand), 'amarelo' (yellow), 'claro' (light), 'meio' (hand), 'errado' (sad face), 'lidar' (hand), 'com' (hand), 'amor' (heart), 'mundo' (globe), 'sabores' (food), and 'aceita' (checkmark).

APÊNDICE – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DO GRUPO FOCAL

Título da pesquisa: “Literatura acessível por meio da comunicação aumentativa e alternativa para alunos com e sem autismo”

1. Abertura e Apresentação do Tema:

- Breve apresentação do pesquisador.
- Explicação do objetivo da entrevista: discutir com professoras como a literatura acessível, mediada pela Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), pode ser utilizada para alunos com e sem autismo.
- Contextualização do autismo e da importância da CAA na educação especial.
- Regras básicas do grupo focal: respeito mútuo, opiniões divergentes são bem-vindas, e as respostas serão tratadas de forma anônima.

2. Apresentação dos Parceiros:

- As parceiras preenchem individualmente um formulário online com questões gerais com: nome, idade, raça, sexo, série que atua, tempo de atuação e experiência com alunos com autismo e/ou outros tipos de +necessidades comunicativas, e por fim, registrar o nome de uma personagem na literatura que se identifica).
- Cada participante é incentivada a dizer o nome pelo qual gosta de ser chamado e explicar a escolha pela personagem literária (inclusive a pesquisadora e moderadora).

Perguntas Iniciais (Quebrando o Gelo)

1. Qual a sua experiência com alunos autistas e o uso de CAA? Você já usou recursos como pranchas, tablets ou outros dispositivos para facilitar a comunicação dos alunos?

Exploração do Tema Central

2. **Percepção sobre a importância da literatura acessível:**

- Quais são os desafios que você observa na aprendizagem da literatura por alunos com autismo?
- Como você acredita que a literatura pode ser acessível a todos os alunos?

3. Utilização da CAA na literatura:

- Como a CAA pode ser utilizada para tornar a literatura acessível para todos alunos?
 - Quais recursos específicos você utiliza (ex: símbolos, aplicativos, pranchas de comunicação, software de leitura de tela)? Como esses recursos facilitam a compreensão do conteúdo literário?
-

Discussão sobre Autismo e Diversidade de Necessidades

4. Acessibilidade para diferentes perfis de alunos:

- Considerando a diversidade de alunos com autismo, como você, junto com o professor titular, oportuniza acessibilidade nas estratégias de leitura literária?

5. Inclusão de alunos sem autismo:

- Como você considera a importância da CAA para alunos que não têm autismo? A literatura acessível é útil também para alunos com outras necessidades comunicativas ou de aprendizagem?
-

Práticas e Exemplos

6. Avaliação e Feedback:

- Como você avalia o impacto das práticas de CAA na participação e no desempenho dos alunos em sala de aula?
 - Existe algum feedback dos alunos ou de suas famílias que ajude a entender a eficácia dessas abordagens?
-

Desafios e Necessidades

7. Barreiras e obstáculos:

- Quais barreiras você encontra na implementação de CAA na educação literária? (Exemplo: falta de treinamento, recursos limitados, resistência de outros profissionais ou da família).

8. Formação e recursos necessários:

- Que tipo de formação ou apoio você acha que seria necessário para que os professores possam utilizar melhor a CAA no ensino de literatura?
-

9. Encerramento:

- Agradecimento pela participação.
- Reforço da importância do trabalho desenvolvido por cada um e da contribuição para a melhoria da educação especial.
- Explicação sobre o próximo passo (encontros formativos).

APÊNDICE – ROTEIRO DA OFICINA

Proposta de Oficina para Professores da Educação Especial

Tema Geral: TRILHANDO CAMINHOS ACESSÍVEIS

Módulo 1: Trilhar Saberes: Descobrindo a CAA no Universo Literário

 Modalidade: Online |  Duração: 2h

Objetivo: Objetivos Específicos:

- Compreender os conceitos e fundamentos da CAA.
- Refletir sobre os diferentes perfis de alunos que se beneficiam da CAA.
- Relacionar o uso da CAA com o processo de letramento e acesso à literatura.

Conteúdo Programático:

- Introdução à CAA: tipos, recursos e aplicações.
 - Acessibilidade e direito a literatura.
 - Estudos de caso: experiências exitosas com CAA em contextos de leitura.
 - Discussão reflexiva em grupo.
- .
-

Módulo 2: Trilhar Possibilidades: Explorando Livros que Falam com Todos

 Modalidade: Online |  Duração: 2h

Objetivo:

- Identificar diferentes formatos de livros acessíveis.
- Analisar recursos que favorecem a leitura com CAA.

Conteúdos

- Livros acessíveis: definição e classificação.
- Pictogramas, pranchas de comunicação, audiodescrição e braille.
- Critérios de seleção de obras literárias.
- Experiências práticas com CAA em mediações literárias.

Metodologia

- Apresentação de exemplos práticos com imagens/vídeos.
- Análise coletiva de livros acessíveis reais.
- Atividade prática: criar uma história a partir do livro “Jean e a festa entre culturas.

Avaliação

- Entrega de uma produção da história trabalhada.
- Participação nas discussões e feedback colaborativo entre pares.

Módulo 3: Trilhar Experiências: Criando Caminhos Literários com CAA

 **Modalidade:** Presencial |  **Duração:** 4h

Objetivos

- Criar livros acessíveis por meio da CAA.
- Desenvolver estratégias de letramento literário.
- Compartilhar experiências e práticas educativas inclusivas.

Conteúdos

- Produção de materiais: pranchas, livros adaptados, jogos.
- Planejamento de leitura literária inclusiva: leitura compartilhada, dramatizações, etc.

Metodologia

- Dinâmica de abertura: leitura mediada com CAA.
- Oficinas em grupo: criação de uma atividade prática usando livro acessível.
- Apresentação das propostas com troca de experiências.

Avaliação

- Participação ativa nas dinâmicas.
 - Entrega e socialização de uma proposta prática final.
 - Autoavaliação oral ou escrita.
-

Encerramento da Oficina:

- **Avaliação:** Reflexão final sobre os aprendizados e como os parceiros podem aplicar as ideias no seu cotidiano pedagógico.
- **Feedback:** Os parceiros compartilham suas expectativas atendidas e sugestões para a melhoria da oficina.
- **Entrega de Materiais:** Fornecimento de materiais complementares, como guias de leitura inclusiva, links para recursos digitais, e orientações sobre adequação de textos.