CC BY

https://doi.org/10.33871/2317417X.2026.23.12083 DOSSIÊ

TEXTOS MULTIMODAIS, LIVROS MULTIFORMATOS E ACESSIBILIDADE EM INTERFACE COM AS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MULTIMODAL TEXTS, MULTIFORMAT BOOKS, AND ACCESSIBILITY IN INTERFACE WITH LITERARY EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Vera Lúcia Rodrigues de Paula[1]
Camila Freire da Silva[2]
Francisca Maria Gomes Cabral[3]
Carlos Fernando França Mosquera[4]

RESUMO

As múltiplas linguagens constituem o universo da infância, também são repertório favorável às demandas de acessibilidade e inclusão na Educação Infantil. Assim compreendido, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições dos textos multimodais e dos livros multiformatos numa vivência literária acessível na Educação Infantil. Nesse direcionamento, busca-se responder a seguinte questão: Quais são as contribuições dos textos multimodais e dos livros em multiformatos, nas vivências literárias com acessibilidade na Educação Infantil? Esta é uma abordagem qualitativa, exploratória e de campo, com discussão subsidiada em fontes documentais e bibliográficas. Narra uma vivência literária, em uma oficina pedagógica com crianças, numa Unidade de Educação Infantil em Mossoró-RN/Brasil. Discute-se a prática pedagógica com as vivências literárias e privilegia-se o trabalho com os textos multimodais e os livros multiformatos. Os dados sinalizam que quando mobilizadas as diferentes linguagens como a verbal, visual, sonora e tátil, ampliam-se as possibilidades de acesso, participação e construção de sentidos nas vivências literárias, criando-se experiências literárias mais significativas, sensoriais e inclusivas. Desse modo, potencializa-se a acessibilidade literária e curricular na Educação Infantil.

Palavras-chave: Livros acessíveis. Leitura literária. Texto multimodal.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

[1] Mestra em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). E-mail: vera20241001514@alu.uern.br
[2] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: camila20241003546@alu.uern.br
[3] Doutora em Educação. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisadora visitante do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró, RN, Brasil. E-mail: franciscacabral@uern.br
[4] Doutor em Educação. Professor do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e professor convidado da FAE Business School. E-mail: carlos.mosquera@unespar.edu.br

ABSTRACT

Multiple languages constitute the universe of childhood and are also a favorable repertoire for the demands of accessibility and inclusion in Early Childhood Education. Understood in this way, the objective of this study is to analyze the contributions of multimodal texts and multi-format books to an accessible literary experience in Early Childhood Education. In this direction, it seeks to answer the following question: "What are the contributions of multimodal texts and multi-format books to accessible literary experiences in Early Childhood Education?". It is a qualitative, exploratory, and field-based approach, with discussion supported by documentary and bibliographic sources. It narrates a literary experience in a pedagogical workshop with children in an Early Childhood Education Unit in Mossoró-RN/Brazil. The pedagogical practice with literary experiences is discussed, and the work with multimodal texts and multi-format books is prioritized. The data indicate that when different languages, such as verbal, visual, auditory, and tactile, are mobilized, the possibilities for access, participation, and meaning-making in literary experiences are expanded, creating more significant, sensory, and inclusive literary experiences. In this way, literary and curricular accessibility in early childhood education is enhanced.

Keywords: Accessible books. Literary reading. Multimodal text.

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos que toda pessoa é diversa, torna-se notável que as práticas pedagógicas com a leitura literária na escola contemporânea demandam novas formas de mediação pedagógica. Assim compreendidas, as diferentes linguagens e os modos distintos de significar o mundo subsidiam as decisões pedagógicas em sala de aula. Nesse cenário, as experiências literárias assumem um papel central na formação do leitor.

Diante do exposto, o objetivo é analisar as contribuições dos textos multimodais e dos livros multiformatos numa vivência literária acessível na Educação Infantil, a partir da seguinte questão: Quais são as contribuições dos textos multimodais e dos livros em multiformatos nas vivências literárias com acessibilidade na Educação Infantil?”

Este estudo é um recorte de uma dissertação intitulada “Textos Multimodais numa Proposta de Literatura Acessível para crianças com e sem autismo na Educação Infantil”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), vinculado à Universidade

do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A relevância da temática abordada consiste em explorar aspectos pedagógicos relacionados às práticas literárias acessíveis, potencializando a produção acadêmica nas áreas da educação especial inclusiva.

A intenção acadêmico-científica é dialogar com autores que discutem a literatura como uma experiência educativa que ultrapassa o campo da decodificação linguística e institui, na escola, uma vivência estética, ética, cultural e social. Nesse viés, Silva e Cabral (2024, p. 111) esclarecem que "[...] a escola é atravessada por práticas sociais, aspecto que demanda abordar práticas pedagógicas relacionadas ao campo da diversidade". Logo, discutir as vivências literárias a partir dos textos multimodais e dos livros em multiformatos é reconhecer que a leitura literária implica também interagir com múltiplas linguagens, experimentar diferentes modos de acesso e construir sentidos de forma coletiva e inclusiva.

A opção metodológica está ancorada em Minayo (2001) e Bogdan e Biklen (1994), numa proposta apoiada no entendimento de que a pesquisa qualitativa permite trabalhar com significados, práticas e interações em seu contexto natural, possibilitando uma análise aprofundada. É um estudo exploratório e de campo, com intervenção na prática pedagógica. A análise dos dados está subsidiada em fontes documentais e bibliográficas.

Os artigos científicos, dissertações e teses que fundamentam as análises estão disponíveis nas bases de dados SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Alguns livros referenciados são obras físicas de autores que discutem a temática; os demais materiais foram encontrados por meio de buscas no Google Acadêmico. Os dados empíricos foram construídos numa oficina pedagógica com vivências literárias, da qual participaram uma professora, duas auxiliares de sala e 23 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, matriculadas em uma Unidade de Educação Infantil, em Mossoró-RN/Brasil.

O quadro teórico desta investigação direciona para um aprofundamento conceitual sobre acessibilidade, experiências educativas inclusivas, escola e inclusão (Baptista, 2009; Mosquera, 2019; Pinto & Pelosi, 2019 Ramos et al., 2020). Também destaca conceitos e definições sobre multimodalidade e

aspectos inclusivos relacionados às vivências literárias (Abramovich, 1997; Américo, 2024; Castelini, 2021; Paulino, 2022). Desse modo, são discutidos aspectos que fortalecem a prática pedagógica e contribuem para a formação de crianças leitoras na Educação Infantil.

A temática também está situada no campo das políticas públicas que asseguram os direitos da criança como pessoa em seu processo de construção histórica, social e cultural. Os referidos direitos constam na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (reafirmada pelo Decreto nº 12.686/2025) e na Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Brasil, 2018).

Dessa maneira, este artigo apresenta, na introdução, a contextualização da temática, sua relevância e os elementos que estruturam o trabalho acadêmico. Em seguida, será exposto o construto legal do direito de aprender, junto a uma tessitura teórica acerca dos textos multimodais e dos modos de experienciar e significar a literatura na Educação Infantil. Na sequência, será descrito o percurso metodológico, os resultados e as discussões, no contexto local, sobre as contribuições dos textos multimodais e dos livros em multiformatos nas vivências literárias na Educação Infantil. A última seção textual é composta pelas considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

OS LIVROS EM MULTIFORMATOS COMO DIREITO UNIVERSAL

A leitura literária é um direito de todos e deve estar presente nas práticas escolares, conforme reconhecido pela Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (Brasil, 2018). Tal política reforça a responsabilidade das instituições educativas em promover o contato sistemático e significativo com a literatura, entendendo-a como bem cultural indispensável à formação integral. Entretanto, nem todas as pessoas têm o direito assegurado ao desenvolvimento e à prática da leitura e da escrita.

Algumas crianças não dispõem de livros em seus lares ou nas instituições

de ensino, principalmente de livros de literatura em formato acessível. A escola, como espaço de formação cultural, tem a responsabilidade de promover experiências literárias que alcancem todos os estudantes, considerando suas singularidades e interesses, oportunizando recursos que potencializam o acesso, a participação e a fruição estética de todos os leitores, com e sem deficiência.

Conforme preconiza Abramovich (1997, p. 16), precisamos entender que pode ser muito "[...] 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". Nesse sentido, a leitura acessível e inclusiva está diretamente vinculada à concepção de Direitos Humanos, conforme Candido (2004, p. 186) é "[...] 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, portanto nos humaniza".

Entender a leitura acessível como um direito é enfatizar a importância da fruição da literatura para o desenvolvimento das pessoas, pois é a partir dela que damos formas aos sentimentos que permeiam nossas visões de mundo. Conforme Freitas et al. (2020, p. 116), "[...] 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". Assim, pode-se depreender que a leitura literária acessível a todos não é apenas uma questão de inclusão, mas uma condição indispensável para o desenvolvimento integral da pessoa. Ademais, a literatura tem o poder de desafiar estereótipos, fomentar diálogos e inspirar mudanças sociais.

Ao conceber a literatura como um direito fundamental, emerge, paralelamente, a discussão sobre a acessibilidade ao livro, em especial quando a abordagem também está atravessada pela inclusão. Nesse sentido, o conceito de livro acessível configura-se a partir de materiais em formato acessível e multiformato, pois:

> O livro acessível vem a ser o 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 & Pelosi, 2019, p. 30).

Diante do exposto, podemos afirmar que 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. O referido recurso pode unir texto impresso, áudio, ilustrações interativas, vídeos e até elementos táteis, como o braille. Já 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 & Fávero, 2002, p. 17).

A sistematização de materiais didáticos em formatos acessíveis[5] como livros em braille, audiolivros, ou versões simplificadas de textos e em pictogramas constitui condição necessária para que crianças com deficiência possam interagir com a literatura de maneira significativa. Essas diversas formas de acessibilidade literária ampliam as oportunidades de aprendizagem e promovem a aproximação ao texto literário por meio da "mediação pedagógica [...] compreendida como a ação intencional do professor em promover a aprendizagem por meio de intervenções sistemáticas, dialógicas e responsivas às necessidades dos alunos" (Soares & Nunes, 2026, p. 2).

Portanto, os livros em multiformatos configuram-se como um artefato cultural que pode oportunizar o direito de todos à leitura, respeitando as singularidades e potencializando a participação de cada estudante nas vivências literárias. Nesse contexto, a reflexão sobre os textos multimodais expande ainda mais os modos de significar, oferecendo múltiplas formas de leitura, expressão

[5] Para exemplificar a produção desses materiais, convidamos a observar alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo Multi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) disponível em: https://www.ufrgs.br/multi/

e interação, visando subsidiar a acessibilidade e a inclusão nas práticas literárias.

TEXTOS MULTIMODAIS E A AMPLIAÇÃO DOS MODOS DE SIGNIFICAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa da Educação Infantil constitui a base da formação humana na qual as crianças constroem suas primeiras experiências com a linguagem, a imaginação e a leitura do mundo. Nesse contexto, os textos multimodais emergem como recursos fundamentais para potencializar o processo educativo, uma vez que dialogam diretamente com as múltiplas formas de expressão características da infância. Rojo (2009) nos diz que a multimodalidade representa a coexistência de diferentes modos de significar, como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual que, combinados, produzem sentidos mais amplos e complexos do que os textos exclusivamente escritos.

As crianças compreendem o mundo de maneira integrada, interpretando simultaneamente sons, imagens, gestos e palavras. Ao ter contato com textos que reúnem essas linguagens sua aprendizagem torna-se mais significativa e contextualizada (Baptista, 2009). A multimodalidade é, portanto, um princípio central da comunicação contemporânea, pois cada modo semiótico contribui de forma específica para a construção de sentido (Lana, 2024).

Na Educação Infantil, a rotina pedagógica para além do texto verbal inclui “ler” imagens, sons, expressões faciais e elementos do ambiente. Essa discussão torna-se relevante e necessária ao compreendermos que “a leitura multimodal” consiste numa linguagem acessível às crianças na qual a fusão entre *palavra e imagem* não é apenas uma tendência informal, mas a exigência de um mundo tecnológico em constante transformação (Lana, 2024, p. 15).

A introdução de textos multimodais nas práticas pedagógicas favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, por estimularem diferentes áreas do cérebro e promoverem interações sensoriais e emocionais. Baptista (2009) destaca que o uso de múltiplas linguagens potencializa a aprendizagem, pois as crianças apropriam-se de significados por meio de experiências

concretas e afetivas.

A criança da cultura letrada contemporânea vive entre palavras, imagens e sons, imersa em ambientes com esses dispositivos e isso contribui para potencializar a sua experiência social. Baptista, ainda acrescenta que “[...] textos multimodais com som, imagem em movimento, texto verbal e imagem estática [...] traz implicações [...], em especial nos nossos comportamentos e valores relacionados à cultura escrita" (Baptista, 2009, p. 11).

Há no Brasil pesquisas que apresentam experiências educativas com livros em multiformatos e ajudam a compreender como esses materiais podem favorecer práticas de leitura mais acessíveis. Entre elas, Silva (2023) desenvolveu uma oficina de leitura com crianças com necessidades complexas de comunicação e seus parceiros de comunicação, utilizando livros que reuniam diferentes recursos de acessibilidade, como Braille, fonte ampliada, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), imagens táteis, audiodescrição e Libras. Durante a experiência, as crianças puderam manusear as obras, explorar os pictogramas e relacioná-los às imagens e às histórias apresentadas.

Uma das obras utilizadas foi *Kubai, o encantado*. A experiência relatada por Silva (2023) mostra, assim, que a presença de diferentes formas de acesso ao texto pode ampliar as possibilidades de participação das crianças nas práticas de leitura. Outras pesquisas também vêm discutindo experiências com livros em multiformatos e suas contribuições para práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão (Américo, 2024; Castelini, 2021; Ramos, Cardoso e Werner, 2023).

Essa possibilidade das crianças se relacionarem com a leitura por diferentes linguagens também encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, que orienta a Educação Infantil a valorizar as linguagens oral, escrita, corporal, visual, sonora e digital como formas de expressão e comunicação. Nesse contexto, trabalhar com textos multimodais significa oferecer às crianças diferentes caminhos para acessar, interpretar e produzir sentidos, ampliando suas experiências com a leitura e a escrita.

Os textos multimodais também contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade interpretativa. Segundo Araújo, Frade e

Coscarell (2020), o ensino deve considerar a multiplicidade de linguagens presentes no mundo atual, reconhecendo e utilizando a diversidade de linguagens e culturas existentes no mundo atual. Os pressupostos da “Pedagogia dos Multiletramentos” (Cazden et al., 2021) contribuem para essa compreensão. Ao destacarem os elementos essenciais dessa abordagem, o grupo de Nova Londres nos diz:

> [...] para exercer uma pedagogia de multiletramentos, seriam necessários quatro elementos: Prática situada (agir em contexto de imersão, aplicação); Instrução explícita (aprendizagem e uso de uma metalinguagem/discurso); Enquadramento crítico (relações com a história, a sociedade, a cultura, a política, a ideologia, o valor, etc., desnaturalizar o preexistente e aprender a criticar construtivamente); e a Prática transformada (desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas, de modo reflexivo, com clareza de objetivos e valores) (Ribeiro et al., 2020, p. 12).

Como vimos, é possível inferir que essa abordagem propõe que os sujeitos aprendam a interpretar criticamente textos produzidos em diferentes modos e suportes, como livros ilustrados, vídeos, histórias em quadrinhos e narrativas digitais. Na Educação Infantil, tal proposta estimula a leitura como prática prazerosa e interativa.

Além disso, os textos multimodais proporcionam experiências estéticas que envolvem o corpo, os sentidos e as emoções. Paulino (2022) afirma que a literatura, em sua dimensão estética, amplia o universo simbólico do leitor e o convida a experimentar o mundo de forma sensível. Quando associados a recursos visuais e sonoros, os textos literários tornam-se ainda mais envolventes, despertando a curiosidade e o encantamento das crianças pela leitura.

De acordo com Rojo, Kerlo-Gomes e Silva (2022), interpretar textos multimodais requer que o leitor compreenda como as diferentes linguagens interagem entre si na produção de sentidos. Assim, o educador ajuda a criança a perceber que toda mensagem é uma construção social, o que contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e estética.

O trabalho com textos multimodais favorece o fortalecimento dos vínculos entre linguagem e brincadeira, dimensões essenciais na Educação Infantil. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade criadora que possibilita à criança atribuir novos significados às experiências e ao mundo ao seu redor. Quando o professor utiliza textos que unem imagem, música e narrativa, ele potencializa essa capacidade criadora, permitindo que a criança participe ativamente da construção de sentidos.

O desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade artística também é contemplado. Abramovich (1997) ressalta que ouvir e visualizar histórias desde cedo é o início do processo de formação do leitor literário, pois isso amplia o repertório expressivo das crianças e as incentiva a criarem, narrarem, dramatizarem e ilustrarem as próprias histórias, consolidando o prazer pela leitura.

Os textos multimodais também são potentes para promover a inclusão de pessoas com diferentes perfis de aprendizagem. Como aponta Baptista (2009), a diversidade de linguagens oferece caminhos alternativos de acesso ao conhecimento. Assim compreendido, as crianças poderão apresentar distintas formas de processar e organizar informações. Ao integrar várias semioses, o professor organiza eventos didáticos nos quais cada criança pode participar de forma ativa, independente de suas especificidades.

É importante ressaltar a relação entre os *eventos de letramento* e a *multimodalidade* pelo fato de que ambos propõem a leitura e a escrita como práticas sociais situadas. Em Kleiman (1995), os eventos de letramento são momentos concretos em que sujeitos participam de práticas de leitura e escrita com finalidades reais. Os textos multimodais, por sua vez, ampliam essas práticas porque reúnem diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, gestual — aproximando as situações de aprendizagem das interações comunicativas vivenciadas no cotidiano.

A multimodalidade não é apenas um recurso estético, é também um meio de configurar eventos de letramento mais autênticos (Rojo, 2009). Nos referidos eventos, as crianças negociam sentidos em contextos reais de uso da linguagem, expressando ideias construídas e não somente recebendo informações. Essas experiências podem e devem acontecer com frequência em

sala de aula porque tornam-se formativas e potencializam as relações com o saber.

Uma das obras que oportuniza vivência com a multimodalidade textual na etapa da Educação Infantil é o livro *Kubai, o encantado*. No estudo de Américo et al. (2024), a referida obra literária é destacada por integrar diferentes modos de linguagem, incluindo texto impresso em fonte ampliada, escrita em braille, imagens táteis e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), permitindo que crianças com variados perfis de aprendizagem acessem e interajam com o conteúdo de forma significativa. Em *Kubai, o encantado* os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) estão presentes e caracterizam-a como um recurso pedagógico relevante, favorecendo a inclusão, participação ativa e o desenvolvimento cognitivo e sensorial dos alunos.

Américo et al. (2024), ao construírem material multimodal em sua sala de aula para leitura de *Kubai, o encantado*, explicam que além de possibilitar múltiplas formas de acesso ao conteúdo, a referida obra estimula a exploração sensorial, a imaginação e a interação social entre as crianças. Ao oferecer recursos acessíveis a diferentes necessidades, esta obra ajuda a promover uma leitura inclusiva. Isto ocorre porque todos os alunos podem participar de forma ativa, construir significados e desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais.

Portanto, compreender a importância dos textos multimodais na Educação Infantil é reconhecer que a formação do leitor começa na pluralidade das linguagens. Os textos que integram múltiplas semioses ampliam as formas de expressão e percepção, tornando o ato de ler uma experiência estética, cultural e inclusiva. E em contextos de inclusão na sala de aula, em sintonia com Mosquera (2019, p. 113), é relevante ressaltar que “os alunos precisam de ‘rituais’, sem esquecer da liberdade, da criatividade, da espontaneidade. A inclusão é um compromisso com valores, caso contrário não passa de uma adesão”. A literatura também promove esse “ritual”.

Assim compreendido, a prática pedagógica, desde o período socrático, passando pela literatura de cordel (Melo, 2026), com a multimodalidade, contribui para uma educação mais sensível, criativa e democrática, na qual todas

as crianças têm a oportunidade de construir sentidos e reconhecer-se como protagonistas de sua linguagem e cultura.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este é um estudo de abordagem qualitativa, pois trata do [...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2001, p. 14)". Assim, afirmamos que os aspectos de aprofundamento das relações, processos e fenômenos, quando impossíveis de serem tratados restritamente como variáveis, são privilegiados nesse tipo de abordagem. A opção metodológica se dá pela compreensão de que a pesquisa qualitativa permite trabalhar com significados, práticas e interações em seu contexto natural, possibilitando análise aprofundada (Bogdan & Biklen, 1994).

A abordagem nesta investigação é interpretativista, pois considera não ser passível a padronização e defende que cada participante pode chegar na "[...] escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, [...] ver e sentir a realidade e o mundo" (André, 1995, p. 41). A partir desse pressuposto, foi adotada uma perspectiva singular, privilegiando as especificidades do contexto e as inter-relações, também com eleição dos participantes, professoras, auxiliares de sala e crianças, como protagonistas ativos e coautores na produção dos dados empíricos.

Trata-se então de um estudo qualitativo, exploratório e de campo com intervenção na realidade de uma sala de aula na Educação Infantil. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UERN, sob o parecer nº 7.567.427, CAAE nº 85263524.4.0000.5294, em conformidade com a Resolução nº 466/2012.

O estudo aconteceu numa Unidade de Educação Infantil da rede pública municipal de Mossoró/RN, localizada em área periférica da cidade. O contexto investigado foi uma turma do Infantil II, no turno matutino, composta por 23 crianças, com idades entre cinco e seis anos, acompanhadas por uma professora titular e duas auxiliares de sala, graduandas do curso de pedagogia. Dentre as crianças, cinco possuem diagnóstico de autismo, conforme laudos emitidos por profissionais da rede de saúde e educação.

Todos os participantes receberam nomes fictícios que remetem à metamorfose da borboleta, aproximando metaforicamente da ideia de transformação vivenciada na pesquisa, por ampliarem seus conhecimentos. Optou-se por manter os mesmos pseudônimos utilizados na dissertação de referência, assegurando a coerência entre os estudos e o percurso investigativo. A professora titular da turma está identificada como Borboleta; as duas auxiliares de sala, Lagarta e Casulo; a professora mestranda, responsável pela mediação das atividades e condução do processo investigativo, Borboleta Dourada.

Neste artigo, exploramos os dados advindos da segunda oficina pedagógica de vivência literária, realizada no dia 11 de julho de 2025, que integra a proposta metodológica da dissertação de mestrado da primeira autora. A oficina iniciou com uma roda de conversa, conduzida pela primeira autora deste artigo, num dia letivo com a presença das 23 crianças, a professora titular da turma e as duas auxiliares de sala. A proposta foi fazer no primeiro horário de aula a leitura do livro "*Kubai, o encantado"*, apresentando inicialmente em sua versão física, com leitura pausada, exploração das ilustrações e dos pictogramas. Em seguida, foi exibida a versão em vídeo da obra *Raquel - Kubai O Encantado com LIBRAS* (Raquel Kubeo, 2021), permitindo às crianças perceberem como a mesma narrativa pode ser apresentada em multiformato, com diferentes recursos de acessibilidade.

Os dados foram construídos a partir da observação da vivência pedagógica, durante a segunda oficina, realizada no dia 11 de julho de 2025, considerando as interações das crianças com o livro, com os diferentes modos de linguagem e entre si. A análise dos dados fundamentou-se em referenciais teóricos sobre textos multimodais, literatura acessível (Rojo, 2009; Baptista, 2009; Lana, 2024) e educação inclusiva (Américo, 2024; Baptista, 2009, 2022; Freitas et al., 2020; Mosquera, 2019; Pinto & Pelosi, 2019), e em textos da legislação brasileira que orientam práticas inclusivas na escola.

Ressalta-se que, embora a dissertação contemple outros procedimentos metodológicos como entrevistas semiestruturadas, autoscopia e oficinas colaborativas, este artigo concentra-se exclusivamente na narrativa e análise da experiência vivenciada na segunda oficina literária, preservando a coerência

entre os objetivos do estudo, a metodologia adotada e os resultados e discussões apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A interface entre modos e formatos com o livro *Kubai, o encantado*

Nesta seção textual, descrevemos e discutimos com os autores elencados o potencial da multimodalidade, destacando a experiência vivenciada com as crianças durante a oficina literária. Ressaltamos que ao organizarmos uma atividade pedagógica com diferentes modos de linguagem e suportes acessíveis, foi possível proporcionar às crianças outras formas de contato com a narrativa, para além da leitura convencional. Isso ocorreu porque a história não foi apresentada somente pela leitura oral do texto.

As crianças também tiveram contato com as imagens, os pictogramas e, no decorrer da oficina, com outros recursos e formatos que ampliaram as maneiras de acompanhar e compreender a história. Dessa forma, a experiência permitiu observar não apenas os recursos utilizados, mas principalmente como elas interagiam, reagiam e participavam quando esses diferentes modos de apresentar a narrativa faziam parte da atividade. A seguir, apresentamos a descrição da vivência na oficina, destacando as interfaces entre modos e formatos que constituíram este estudo.

A segunda oficina, realizada no dia 11 de julho de 2025, teve início com um momento de acolhida em roda de conversa, conduzido pela pesquisadora Borboleta Dourada. Após um breve diálogo inicial, foi apresentado às crianças o livro *Kubai, o encantado*. Esse primeiro contato permitiu que elas conhecessem a obra e observassem os elementos presentes em suas páginas antes e durante a leitura. A mestranda realizou a leitura de maneira pausada, expressiva e envolvente e, a cada página, mostrava as ilustrações e os pictogramas que acompanhavam a história.

Enquanto ouviam a narrativa, as crianças observavam esses elementos, faziam comentários e demonstravam suas impressões sobre aquilo que estava sendo apresentado. Foram também convidadas a comentar o que percebiam e

demonstraram curiosidade e encantamento diante da narrativa. Assim, desde o início da oficina, a participação das crianças aconteceu tanto pela escuta da história quanto pela observação das imagens e dos pictogramas e pelas falas que surgiam durante a leitura. A Figura 1 na página a seguir demonstra o registro fotográfico desse momento.

Figura 1 - Apresentando o livro *Kubai: o encantado* na turma da Educação Infantil



Fonte: Arquivos da autora Vera, Sala de aula da UEI em Mossoró-RN-Brasil (11/07/2025).

Após a leitura com a visualização do livro físico, foi exibida a versão em vídeo do livro. Isso possibilitou às crianças perceberem que uma mesma história pode ser apresentada em diferentes formatos e linguagens. A exibição do vídeo, com narração, legendas, imagens em movimento, trilha sonora e interpretação em libras, ampliou a experiência sensorial e cognitiva do grupo, despertando reações verbais e corporais de surpresa, alegria e interesse.

Um dos momentos de maior envolvimento ocorreu quando a mestranda Borboleta Dourada destacou o texto em braille presente na obra física. As crianças foram convidadas a explorar o tato, passando os dedos sobre os pontinhos em relevo. Essa experiência despertou fascínio: algumas crianças

tentavam “seguir” as linhas com as mãos, enquanto outras comentavam o que percebiam. A curiosidade e o respeito demonstrados revelaram a potência do contato direto com materiais acessíveis, promovendo uma sensibilização sobre as diferentes formas de leitura e comunicação.

Nas páginas finais do livro aparece a pergunta: *“O que será que Kubai vai inventar agora?”* A partir dessa provocação, Borboleta Dourada convidou as crianças para imaginar um presente que gostariam de oferecer ao personagem. A proposta foi recebida com entusiasmo, e cada criança registrou sua ideia em um desenho autoral. Os desenhos não são apresentados neste recorte por não comportar, dada a natureza deste artigo, sua análise e descrição de resultados. Porém, informamos que as produções incluíram desde objetos e brinquedos até invenções imaginárias, revelando diferentes formas de interpretar a história e de se relacionar com Kubai. Isso revela que as crianças não permaneceram apenas como ouvintes da história.

Ao imaginarem o que poderiam oferecer ao personagem e transformarem suas ideias em desenhos, elas passaram a criar a partir da narrativa e a atribuir seus próprios sentidos ao que haviam escutado e observado. Uma experiência próxima é apresentada por Duarte et al. (2026), também a partir da leitura de *Kubai, o encantado*. Embora desenvolvida com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, a proposta também tomou a narrativa como ponto de partida para que elas produzissem suas próprias respostas por meio de atividades artísticas e textuais. Nesse sentido, as duas experiências ajudam a perceber que o livro em multiformato pode favorecer não apenas o acesso à história, mas também situações em que a criança responde ao texto, cria a partir dele e encontra diferentes maneiras de expressar o que compreendeu e imaginou.

Em seguida, a conversa avançou para outra pergunta: “Quais as brincadeiras preferidas de vocês?” Um a um, os alunos compartilharam do que mais gostavam de brincar. As respostas incluíram carrinho, pipa, boneca, casinha, bola, bailarina e “cozinhadinho”. Esse momento permitiu que cada criança falasse a partir de suas próprias experiências e apresentasse ao grupo uma brincadeira que fazia parte de suas preferências. À medida que as respostas eram compartilhadas, as diferentes escolhas das crianças foram sendo reunidas e organizadas coletivamente. Com base nessas falas, a

professora pesquisadora elaborou, junto com as crianças, um grande gráfico ilustrado em papel madeira. As figuras, confeccionadas em material emborrachado (EVA), representavam cada brincadeira mencionada e foram organizadas lado a lado, permitindo que as crianças acompanhassem visualmente as escolhas apresentadas pelo grupo e percebessem quais brincadeiras apareciam entre suas preferências. A organização desse registro possibilitou reunir, em uma mesma representação, aquilo que havia sido inicialmente compartilhado por meio da fala, conforme apresentado na Figura 2, na página a seguir:

Figura 2 - Registro gráfico das brincadeiras



Fonte: Arquivos da autora Vera, Sala de aula da UEI em Mossoró-RN-Brasil (11/07/2025).

No momento posterior, as crianças definiram as brincadeiras de que mais gostavam, a professora elaborou um registro gráfico em papel madeira e as crianças foram convidadas para escolher qual brincadeira seria a mais votada. Aproximaram-se uma de cada vez e foram recebendo um palito de EVA para colar na figura que representava sua preferência. As crianças com autismo

engajaram-se espontaneamente e também votaram, expressando suas escolhas com autonomia e interesse. Algo bastante positivo, porque em momentos anteriores essa socialização havia sido restrita. A contagem final revelou que a pipa foi a mais votada, com quatro votos. Em seguida apareceram boneca, casinha e bailarina, cada uma com dois votos, enquanto carrinho e bola receberam um voto cada.

A escolha da brincadeira permitiu que todas as crianças participassem de um processo simples e democrático, no qual pudessem expressar, observar as opções, registrar suas preferências e acompanhar o resultado da votação. Esse movimento, junto ao trabalho com o livro *Kubai, o encantado*, fez parte do propósito maior da oficina: construir com as crianças um livro em multiformato, tomando como ponto de partida aquilo que elas gostam, dizem e escolhem, desse modo sendo protagonistas de suas aprendizagens, como confirmam Mosquera e Teixeira (2014).

A proposta de construir com a criança ajudou a perceber que o contato das crianças com as diferentes multimodalidades do livro ajudou cada uma a aproximar-se da história de um jeito próprio. Ao propor a atividade mobilizando os recursos visuais, táteis, sonoros e pictográficos não só foi possível prender a atenção, mas também facilitar a compreensão, e oferecer às crianças caminhos diversos para interpretar a narrativa e expressar o que sentiram durante a leitura.

Isso permitiu a compreensão da história com mais facilidade e segurança, percebendo detalhes que, de outro modo, poderiam passar despercebidos. Cada modalidade presente no livro abriu uma porta diferente para a compreensão da história, ajudando as crianças a construírem sentido de forma mais autônoma e próxima de suas próprias experiências.

Ainda foi possível perceber que durante toda a oficina a presença das profissionais da turma foi fundamental. A professora Borboleta demonstrou sensibilidade e atenção às diferentes formas de expressão das crianças, mediando as falas, gestos e interações. As auxiliares de sala Lagarta e Casulo atuaram de modo colaborativo, oferecendo suporte individualizado quando necessário e auxiliando na organização do espaço e dos materiais.

Portanto, a experiência vivenciada na segunda oficina evidenciou o potencial dos textos multimodais para favorecer a aprendizagem, a imaginação

e a interação na Educação Infantil. O uso do livro abordado permitiu explorar simultaneamente diferentes linguagens, verbal, visual, tátil e sonora, estimulando a participação e a criatividade das crianças, com e sem autismo. Além disso, esse recurso reafirmou a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e o direito de todas as crianças de se expressarem, aprenderem e conviverem em um ambiente de respeito, curiosidade e encantamento.

As vivências desenvolvidas na oficina pedagógica com o livro em multiformato *Kubai, o encantado* evidencia que o contato das crianças da Educação Infantil com textos multimodais amplia as possibilidades de acesso, participação e construção de sentidos nas práticas de leitura literária. A articulação entre diferentes linguagens, verbal, visual, sonora e tátil mostrou-se fundamental para favorecer o envolvimento das crianças com a narrativa, respeitando seus distintos modos de perceber, interagir e compreender o texto, característica central dos textos multimodais (Ramos; Cardoso; Werner, 2023).

A apresentação da obra em diferentes formatos possibilitou às crianças perceberem que uma mesma história pode ser acessada e compreendida por meio de distintas formas de organização do texto. Essa vivência dialoga com a perspectiva dos multiletramentos, que reconhecem serem as práticas de leitura e produção de sentidos construídas a partir da multiplicidade de linguagens e contextos socioculturais (Cazden et al., 2021). No espaço escolar, essa abordagem contribui para ampliar a participação das crianças e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

No contexto observado, a multimodalidade revelou-se um elemento significativo para favorecer a participação das crianças, especialmente daquelas com autismo, que responderam de forma mais expressiva aos estímulos visuais, sonoros e táteis presentes no livro. Esse aspecto reforça a compreensão de que os livros em multiformatos contribuem para a acessibilidade às práticas de leitura literária, reduzindo barreiras e ampliando as possibilidades de interação com o texto literário (Freitas et al., 2020).

Além disso, as vivências literárias proporcionadas pelos livros em multiformatos não se restringem às crianças com deficiência, mas qualificam as

práticas de leitura literária de todo o grupo. Ao possibilitar diferentes modos de acesso ao texto, esses livros favorecem a interação entre as crianças e a construção coletiva de sentidos, fortalecendo o caráter social da leitura literária, conforme destacam Ramos, Cardoso e Andrade (2021).

Essa participação conjunta também foi observada por Silva et al. (2026) em uma oficina com livros em multiformatos. Na experiência, crianças com e sem deficiência manusearam as obras, trocaram os livros entre os grupos e participaram juntas dos momentos de leitura. As crianças com necessidades complexas de comunicação também estiveram envolvidas, expressando-se por meio de olhares, sorrisos, gestos e do próprio manuseio dos livros. Desse modo, a experiência mostra que oferecer diferentes formas de acesso à leitura amplia as possibilidades de participação das crianças e permite que elas compartilhem esse momento com o grupo.

Sob a perspectiva do letramento literário, os resultados indicam que as práticas de leitura literária mediadas por textos multimodais ultrapassam a decodificação linguística e se constituem como práticas sociais e culturais. Conforme Freitas et al. (2022), a literatura, quando vivenciada no espaço escolar de forma significativa, amplia o repertório simbólico e cultural das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste artigo reafirmam a compreensão de que é o objeto de pesquisa que convoca e orienta a teoria, e não o inverso. Foi o encontro concreto com as crianças, com o livro *Kubai, o encantado* e com as práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil que exigiu um referencial capaz de dialogar com a complexidade das experiências observadas. Assim, o aporte teórico sobre letramento literário, acessibilidade, multiformatos, multimodalidade e multiletramentos não se constituiu como um conjunto abstrato de conceitos, mas como uma lente interpretativa que emergiu das próprias demandas do campo investigado.

Nessa perspectiva, os livros em multiformato e os textos multimodais revelaram-se não apenas como recursos didáticos, mas também como artefatos

culturais que materializam um compromisso ético e político com a educação inclusiva. Ao ampliarem as formas de acesso à literatura, esses materiais respeitam as singularidades dos sujeitos e possibilitam múltiplos modos de interação com o texto literário.

A experiência de intervenção pedagógica com o livro *Kubai, o encantado* evidenciou o potencial prático dessa abordagem. A integração multimodal de recursos como braille, pictogramas, imagens táteis, texto ampliado, vídeo, libras e narração ampliou significativamente as possibilidades de participação das crianças, com e sem autismo. Observou-se que a multimodalidade possibilitou explorar a literatura de forma sensorial e colaborativa, estimulando a imaginação, a escuta e o diálogo entre modos diversos de compreender o texto e o mundo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel da mediação pedagógica. A atuação da professora e das auxiliares revelou que a acessibilidade não está apenas nos materiais, mas também nas posturas, nos gestos, na escuta e no reconhecimento das múltiplas formas de expressão infantil. O livro em multiformato, por si só, não garante inclusão; é a articulação entre recurso, intencionalidade pedagógica e sensibilidade docente que torna possível uma experiência verdadeiramente inclusiva e significativa.

Diante disso, este estudo ressalta que a multimodalidade e os multiformatos não devem ser compreendidos como estratégias pontuais ou exceções, mas como princípios estruturantes das práticas de letramento literário na Educação Infantil. Eles contribuem para uma concepção ampliada de leitura, alinhada às transformações culturais contemporâneas e às demandas por uma educação mais democrática, equitativa e humanizadora (Freire, 1989).

Por fim, é importante reforçar que pensar a literatura na Educação Infantil é pensar em caminhos que não se esgotam. As experiências aqui analisadas não encerram a discussão, mas a expandem, indicando que investir em livros em multiformato e em práticas multimodais é investir na construção de uma escola que reconhece a diversidade como potência e a leitura literária como direito, encontro e possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil:* Gostosura e bobices (5ª ed.). Scipione.

Américo, C. D. P. (2024). *Lendo e escrevendo com o Lego Braille Bricks*. Fundação Dorina Nowill para Cegos. https://fundacaodorina.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Lendo-e-escrevendo-com-o-LEGO-Braille-Bricks-Camila-Della-Passe-Americo.pdf

André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.

Araújo, A. S., Frade, I. C. A. S., & Coscarelli, C. V. (2020). Multimodalidade na alfabetização: Usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. *Revista da ABALF*.

Baptista, C. R. (2009). Vestígios... Pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In D. M. Jesus (Org.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 154–165). Mediação.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 7 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação.

Brasil. (2018). Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. (2018, 13 de julho). Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da União. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/-l13696.htm

Brasil. (2025, 21 de outubro). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm

Candido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Candido. *Vários escritos* (5ª ed. rev. e ampl., pp. 169–191). Duas Cidades; Editora 34.

Castelini, A. L. O. (2021). *A literatura em multiformatos com princípios do desenho universal para aprendizagem:* Caminhos para inclusão e diversidade [Tese de doutorado, Universidade Feevale]. Repositório Institucional Feevale.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., & Gee, J. (2021). *Uma pedagogia dos multiletramentos:* Desenhando futuros sociais. LED.

Cosson, R. (2022). *Letramento literário:* Teoria e prática (2ª ed., 13ª reimpr.). Contexto.

Duarte, M. K. A., Silva, H. A. P., Andrade, A. G. S., & Bezerra, A. K. B. (2026). *A importância da literatura infantil em livro multiformato nas práticas cotidianas escolares:* Um relato de experiência. CONEDU – Educação Especial, 4. https://doi.org/10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.057

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler:* Em três artigos que se completam. Autores Associados; Cortez.

Freitas, C. R., Cardoso, E., & Werner, S. (2023). Livros infantis em multiformato: Articulações entre educação e design. *Arcos Design*, *16*(1), 280–299.

Freitas, C. R., Tezzari, M. L., Stockmanns, R., & Cardoso, E. (2020). Livros ilustrados táteis: Acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (24), 115–129.

Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado de Letras.

Lana, E. A. (2024). *Semiótica na educação infantil:* Arquitetura e concretude poética na alfabetização não verbal [Dissertação de mestrado, Universidade Nove de Julho]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE. https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3660

Melo, M. A. V. Alfabetização mediada pela Literatura de Cordel enquanto artefato pedagógico da Educação Popular. Revista Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 39, n. 1, e97664, 2026. DOI: 10.5902/2317175897664. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2317175897664

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social:* Teoria, método e criatividade (18ª ed.). Vozes.

Mosquera, C. F. (2019). *Entre devaneios e ilusões:* História da educação especial e memórias inclusivas. Editora do Chain. https://carlosmosquera.com.br/wp-content/uploads/2023/10/Entre-Devaneios-e-Ilusoes-2019.pdf

Mosquera, C. F., & Teixeira, R. M. de M. (2014). O diagnóstico do autismo e a construção da linguagem no ensino da arte inclusivo. Revista InCantare, 1(1). https://doi.org/10.33871/2317417X.2010.1.1.173

Rojo, R. H. R., Karlo-Gomes, G., & Silva, A. M. dos S. H. da. (2022). Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, 8, e199822. https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1998

Paulino, G., & Cosson, R. (2009). *Letramento literário*: Para viver a literatura dentro e fora da escola. Global.

Pinto, L. L. A., & Pelosi, M. B. (2020). Livro em multiformatos: O espelho mágico. *Revista Educação Especial*, *33*, 1–23. https://doi.org/10.5902/1984686X54666

Ramos, R., Freitas, C. R., Tezzari, M. L., & Nobre, J. S. (2021). Literatura infantil indígena: Kubai, o encantado. *Espaço Ameríndio*, *15*(3), 252-273. https://doi.org/10.5902/1984686X54666

Ribeiro, S. L., Duboc, M. J. O., & Souza, L. R. (Orgs.). (2020). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. UEFS Editora.

Rojo, R. H. M. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

Silva, C. F., & Cabral, F. M. G. (2024). Perspectivas contemporâneas sobre o empoderamento da criança negra. *Revista Diálogos Interdisciplinares*.

Silva, H. A. P. (2023). *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, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte].https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14003287

Silva, H. A. P., Diniz, B. V., Freitas, C. R., Cabral, F. M. G. S., Batista, J. M., Santos, M. A., Chagas, M. F. L., Oliveira, M. L. M. S., Ceccim, R. B., & Silva, T. T. (2026). Piquenique literário com livros em multiformatos: Oficinas de leitura acessível mediadas pela Comunicação Aumentativa e Alternativa. *Peer Review*, 8(4), 320–336. https://doi.org/10.53660/PRW-2908-5224.

Soares, F. M. G. C., & Nunes, E. M. M. (2026). A mediação como estratégia inclusiva, limites e possibilidades em escolas públicas de Aracati-CE. *Revista Cocar*, *24*(42). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/-view/10705

Sousa, C. M. G., & Fávero, M. H. (2002). Análise de uma situação de resolução de problemas de física... *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, *7*(1), 55–75. https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/-570/362

Vygotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Recebido: 11/04/2026
Aprovado: 28/08/2026