

Mediação da literatura em contextos inclusivos: os dilemas entre as perspectivas pedagógicas e estéticas no cotidiano escolar

Literature mediation in inclusive contexts: dilemmas between pedagogical and aesthetic perspectives in everyday school life

Mediación de la literatura en contextos inclusivos: los dilemas entre las perspectivas pedagógicas y estéticas en la vida cotidiana escolar

Osni Marques Junior 

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, Brasil.

osni.jr@edu.univali.br

Patrícia Duarte Peixoto Morella 

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, Brasil.

patriciapeixoto@univali.br

Regina Célia Linhares Hostins 

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, Brasil.

reginalh@univali.br

Recebido em 16 de julho de 2026

Aprovado em 04 de setembro de 2026

Publicado em 30 de setembro de 2026

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os dilemas da mediação da literatura como conteúdo curricular ou como objeto estético no cotidiano escolar e suas significações nas experiências dos sujeitos envolvidos. O texto constitui o recorte de uma pesquisa de mestrado que discutiu os desafios de uma educação estética direcionada a pessoas com deficiência intelectual (DI) na escola inclusiva por meio da leitura do literário. A fundamentação teórica ancora-se nos estudos sobre a imaginação criadora na abordagem histórico-cultural, na mediação do texto literário, no saber sensível e na partilha do sensível. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de campo qualitativa, do tipo colaborativa, em uma escola pública municipal de Itajaí, Santa Catarina. Os participantes foram um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma professora regente, um estudante com DI e seus colegas de turma do Ensino Fundamental. A coleta de dados baseou-se em entrevistas com os docentes e observações na sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) durante práticas de mediação literária, que englobaram experiências colaborativas de criação estética produzidas pelo aluno com DI. Os resultados

apontam que as experiências colaborativas propiciaram aprendizagens qualitativas entre os professores, o estudante e seus pares, evidenciando o potencial do processo de recepção e interação diante de representações simbólicas e criativas. O estudo contribui para os campos da mediação literária e da Educação Inclusiva, reafirmando a literatura como via indispensável para o desenvolvimento crítico, sensível e estético.

Palavras-chave: Mediação Literária; Educação Inclusiva; Educação Especial.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the dilemmas of literature mediation as curricular content or as an aesthetic object in daily school life and its meanings in the experiences of the subjects involved. The text is an excerpt from a master's research project that discussed the challenges of an aesthetic education aimed at people with intellectual disabilities (ID) in the inclusive school setting through literary reading. The theoretical framework is anchored in studies on creative imagination within the historical-cultural approach, literary text mediation, sensitive knowledge, and the distribution of the sensible. Methodologically, a qualitative, collaborative field study was conducted in a municipal public school in Itajaí, Santa Catarina. The participants were a Specialized Educational Services (SES) teacher, a homeroom teacher, a student with ID, and his elementary school classmates. Data collection was based on interviews with the teachers and observations in the classroom and in the Multifunctional Resource Room during literary mediation practices, which encompassed collaborative experiences of aesthetic creation produced by the student with ID. The results indicate that the collaborative experiences fostered meaningful learning among the teachers, the student, and his peers, highlighting the potential of the reception and interaction process regarding symbolic and creative representations. The study contributes to the fields of literary mediation and Inclusive Education, reaffirming literature as an indispensable pathway for the student's critical, sensitive, and aesthetic development.

Keywords: Literary Mediation; Inclusive Education; Special Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los dilemas de la mediación de la literatura como contenido curricular o como objeto estético en el cotidiano escolar y sus significaciones en las experiencias de los sujetos implicados. El texto constituye el recorte de una investigación de maestría que discutió los desafíos de una educación estética dirigida a personas con discapacidad intelectual (DI) en la escuela inclusiva a través de la lectura de lo literario. El fundamento teórico se ancla en los estudios sobre la imaginación creadora en el enfoque histórico-cultural, la mediación del texto literario, el saber sensible y la distribución de lo sensible. Metodológicamente, se realizó una investigación de campo cualitativa, de tipo colaborativa, en una escuela pública municipal de Itajaí, Santa Catarina. Los participantes fueron un profesor de Atención Educativa Especializada (AEE), una profesora tutora, un estudiante con DI y sus compañeros de clase de la Educación Primaria. La recolección de datos se basó en entrevistas con los docentes y observaciones en el aula.

y en la Sala de Recursos Multifuncionales durante prácticas de mediación literaria, las cuales englobaron experiencias colaborativas de creación estética producidas por el alumno con DI. Los resultados señalan que las experiencias colaborativas propiciaron aprendizajes cualitativos entre los profesores, el estudiante y sus pares, evidenciando el potencial del proceso de recepción e interacción ante representaciones simbólicas y creativas. El estudio contribuye a los campos de la mediación literaria y de la Educación Inclusiva, reafirmando la literatura como una vía indispensable para el desarrollo crítico, sensible y estético del estudiante.

Palabras clave: Mediación Literaria; Educación Inclusiva; Educación Especial.

Introdução

A mediação do texto literário no processo de escolarização é uma preocupação entre docentes e pesquisadores que buscam a construção de experiências criativas e compartilhadas capazes de promover uma relação significativa entre os estudantes e as obras literárias na Educação Básica. Essa abordagem ganha relevância no campo da Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, ao se discutir o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com DI em experiências colaborativas mediadas pela literatura no Ensino Fundamental.

Nesse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre os dilemas da mediação da literatura como conteúdo curricular ou como objeto estético no cotidiano escolar e suas significações nas experiências dos sujeitos envolvidos. A partir da mediação literária, busca-se compreender os movimentos transformadores que permitem ampliar a interação do estudante com DI em experiências imaginativas e criativas de representação simbólica e expressão das emoções.

Com base no tema da mediação do literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas inquietações presentes no cotidiano da escolarização de estudantes com DI na sala de aula e na SRM, propõe-se esta reflexão. Compreende-se que a mediação do literário é um trabalho de cooperação em que mediador e leitor são mutuamente afetados (Neitzel; Pareja; Krames, 2020).

A mediação do literário provoca a estesia quando efetuada em um espaço de troca, de partilha e de encontro sensível, revelando-se uma ação acolhedora e, simultaneamente, provocativa. No caso de estudantes com DI, essa experiência pode ampliar suas possibilidades de representação e de inserção comunitária e dinamizar seu contato com o abstrato, com as variações linguísticas e com as diferentes sensações, em uma perspectiva inclusiva que amplia seu sentimento de pertencimento a esse mundo. Mediar, nessa lógica, consolida um processo de reflexão e de diálogo sobre o lido, gerando trocas das quais se espera uma experiência que eleve o fruidor ao pensamento crítico sobre a obra.

Diante do exposto, delineia-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre a mediação da leitura literária no cotidiano de um estudante com DI no

contexto da sala de aula comum e no AEE? O incentivo à leitura parte da contação de histórias. Por meio de dramatizações, recursos visuais e tecnológicos, o professor mobiliza a criatividade do estudante, que se abre às percepções do mundo. A leitura de uma obra não exige unicamente a proficiência linguística; ela também é internalizada pela aprendizagem de outros códigos (imagens, texturas, cores, odores e sons), o que viabiliza a participação ativa do estudante.

Metodologicamente, este estudo adotou uma abordagem qualitativa e de campo, do tipo pesquisa colaborativa, privilegiando o estudo das peculiaridades das experiências estéticas de um estudante com DI em atividades que envolveram um professor de AEE, uma professora regente e os colegas da turma de uma escola pública municipal de Itajaí, Santa Catarina. Parte-se do pressuposto de que ler é uma prática social e inclusiva. Como tal, o professor desempenha um papel proeminente ao constituir espaços e mediações literárias capazes de proporcionar experiências estéticas que extrapolam o mero acesso aos conceitos curriculares obrigatórios, reverberando no sujeito e em sua vida.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ao compreender que os fenômenos educacionais são construídos nas relações estabelecidas entre os sujeitos em seus contextos sociais e escolares. Busca-se interpretar as experiências vivenciadas pelos participantes, considerando suas singularidades e as múltiplas relações que permeiam o processo educativo. Conforme Pereira *et al.* (2018, p. 67), "[...] os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo". A investigação privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às experiências vividas no cotidiano escolar.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Itajaí, Santa Catarina, tendo como campo de investigação a sala de aula comum e a SRM. O estudo envolveu um estudante com DI, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, uma professora regente da turma e um professor do AEE.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), sob o Parecer nº 5.953.521. Os professores, a instituição e o responsável legal pelo estudante assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em reunião com a família do estudante, foram apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como seus possíveis riscos e benefícios e os direitos dos participantes.

A produção dos dados ocorreu por meio da observação estruturada participante, técnica que possibilitou a inserção do pesquisador no cotidiano escolar para acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na sala de aula comum quanto na SRM. Essa aproximação permitiu observar as interações estabelecidas entre os professores e o estudante, as estratégias de

mediação utilizadas nas atividades de leitura literária e as formas de participação do estudante nas diferentes situações de aprendizagem.

Para garantir maior organização da coleta de dados, foi elaborado um roteiro de observação, contendo indicadores relacionados às práticas pedagógicas, às estratégias de mediação da literatura, às interações entre os participantes e às manifestações do estudante com DI durante as atividades propostas. As observações foram registradas em um diário de campo.

Além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora regente da turma e com o professor do AEE, buscando aprofundar aspectos identificados durante o período de observação. A entrevista possibilitou compreender as narrativas dos docentes acerca de suas experiências pedagógicas, concepções sobre a literatura e as estratégias utilizadas para promover a participação do estudante com DI no contexto escolar.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro composto por aproximadamente vinte questões abertas, organizadas em torno de dois eixos principais: 1) informações referentes ao perfil profissional dos participantes; 2) questões relacionadas às práticas pedagógicas, às formas de mediação dos textos literários, às experiências de inclusão escolar e ao trabalho com estudantes com DI. Conforme Bell (2008, p. 162), a utilização de roteiros estruturados contribui para minimizar variações decorrentes das interpretações individuais dos acontecimentos, favorecendo maior consistência na produção dos dados.

A articulação entre a observação estruturada participante e a entrevista semiestruturada possibilitou a produção de dados complementares, permitindo confrontar as práticas observadas com as narrativas dos professores. Essa estratégia favoreceu uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado, contribuindo para analisar como a mediação sensível do texto literário pode constituir-se como uma experiência estética capaz de ampliar as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento do estudante com DI no contexto da escola inclusiva.

Mediação da literatura no cotidiano escolar: o cenário e a experiência dos atores

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Itajaí, com 221 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição totalizava oito turmas, divididas igualmente entre os turnos matutino e vespertino. As entrevistas e as sessões de planejamento em grupo foram realizadas em espaço cedido pela escola, após os trâmites éticos já descritos.

Participaram do estudo Gael (nome fictício), estudante de 7 anos do 2º ano do Ensino Fundamental, com DI associada ao TEA, que manifestava timidez e apresentava especificidades motoras, emocionais e de linguagem. A mediação literária junto ao estudante foi analisada sob a perspectiva da professora Charlotte, regente de sala, com 21 anos de experiência, e do professor Romeu,

atuante há 14 anos no AEE. Ambos possuem formação em Pedagogia. Charlotte possui especializações em Alfabetização e Letramento e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica e cursa pós-graduação em Gestão. Romeu é formado em Educação Especial, mestre em Educação, possui especializações em Fundamentos do Currículo e Autismo e cursa pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão. As formações e experiências dos docentes contribuem para suas práticas pedagógicas e para as diferentes formas de compreender e desenvolver a mediação da literatura no cotidiano escolar.

Na discussão sobre as experiências com práticas inclusivas, Charlotte relatou que, durante sua formação acadêmica, teve a oportunidade de trabalhar em salas com estudantes com DI:

Eu já tive salas com quatro estudantes com deficiência intelectual e trabalhava sozinha também. Então, para mim foi extremamente desafiador, porque eu tinha que pensar no geral, num todo e também exclusivamente nele [...]. Então, claro, a gente planeja pensando em cada um deles, mas tinha que fazer algo bem diferenciado para isso. Pensando nesses também (Charlotte).

Romeu relatou que, durante sua trajetória acadêmica na Educação Especial, vivenciou diversos aspectos relacionados à Educação Inclusiva em diferentes etapas da educação e em espaços regulares e não regulares de ensino. Para ele, essa experiência proporcionou uma visão mais abrangente das práticas inclusivas e da importância da Educação Especial em diferentes ambientes educacionais.

Na minha vivência enquanto acadêmico da Educação Especial? Ah... sim! Tive oportunidade de experienciar muitos movimentos relacionados à educação inclusiva em todas as etapas da educação, assim como tanto nos espaços regulares e não regulares de ensino (Romeu).

Romeu expressou sua perspectiva sobre o que é ser professor de estudante com DI incluído em um contexto de educação comum:

Para mim é uma satisfação. Eu digo sempre que ser professor de Educação Especial é buscar vencer os desafios propostos pelo ensino regular, que às vezes é tão engessado e que vivencia um currículo muitas vezes engessado. Temos um currículo ainda pautado na educação tradicional, e a Educação Especial hoje oportuniza maior amplitude para a educação. E ela não é quando a gente começa o atendimento, quando a gente vai para dentro da escola e faz essas reflexões dia após dia (Romeu).

A perspectiva desse professor demonstrou comprometimento e abertura para mudanças no contexto educacional. Seu depoimento indica que a abordagem da Educação Especial requer um olhar mais atento para as metas das políticas públicas educacionais. Charlotte, por sua vez, considera que, no caso da inclusão: “É preciso pensar além, sair da caixinha”. Esses depoimentos mostram que ambos reconhecem os desafios da Educação Inclusiva e buscam

formas de proporcionar uma experiência educacional enriquecedora a esses estudantes.

Para Romeu, preparar, desenvolver e avaliar conteúdos literários para o estudante com DI permite adotar abordagens complementares, pois a literatura constitui uma experiência significativa de aprendizagem. Charlotte destacou a importância de tornar os materiais literários atrativos e relevantes para o estudante. Sua fala indica um compromisso com a personalização do ensino, de modo a contemplar as necessidades e os interesses do aluno com DI. A professora destacou:

Então, eu para prender a atenção dele, para ter essa atenção, que é o que eu preciso, ter a atenção de todos, claro, mas em especial dele, eu preciso estar pensando, elaborando e pesquisando materiais literários, literários que vá prender a atenção dele, que vá envolvê-lo também. Então eu procuro perceber o que ele gosta, o que o que é de interesse dele, para tentar buscar algo assim nessa linha também (Charlotte).

Essa visão sensível contrasta com a forma como os docentes trabalham a literatura nas escolas. Existe uma tendência de privilegiar uma perspectiva pedagógica da literatura, pautada em conteúdos curriculares, deixando em segundo plano sua concepção como objeto estético, que estimula a totalidade do sujeito e permite a conexão entre o sensível e o cognitivo (Neitzel, 2006; Rocha, 2006).

Romeu enfatizou que a interação e a participação na SRM são limitadas e não se integram plenamente à sala de aula comum. Isso pode ser atribuído à forma como as orientações são comunicadas aos professores e à necessidade de adaptar o processo de criação conforme as características de cada estudante.

Em sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais, ela está dentro do contexto da escola, mas ela é um espaço, querendo ou não, um espaço segregado. Então fica aqui, acaba não indo para a sala de aula de alguma forma, não sei, com base de orientações que a gente faz aos professores, e assim por diante. Mas dentro desse espaço, o processo de criação se dá de forma muito mediada e depende de cada sujeito a qual eu vou aplicar. [...] Cada um, dependendo da sua funcionalidade, não da sua deficiência, mas da sua funcionalidade, ele acaba tendo uma necessidade muito peculiar. E a gente perceber que todos têm direito ao acesso a uma contação de história, a uma contação de história mediada (Romeu).

Charlotte, por sua vez, destacou a relevância de tornar as obras literárias significativas para o estudante, estimulando sua criatividade e a conexão com a história:

Eu procuro trazer a realidade dele para a escolha da obra literária, para que ele consiga fazer essa relação também sair um pouco, estimular ele a ser criativo, a sair um pouco das páginas do livro e se ver ali, naquela realidade, ou de repente, fora das paredes da sala de aula (Charlotte).

As falas dos professores demonstram interesse em proporcionar aos estudantes, inclusive àqueles com DI, experiências inclusivas mediadas pela literatura. No entanto, a realidade escolar ainda está distante de potencializar o universo da literatura pelo viés da experiência estética. As respostas dos professores tendem a descrever positivamente uma relação sensível e apreciativa dos estudantes com o mundo e com as obras literárias. Para Vigotski (2004), no ato de contar e ouvir histórias, dá-se atenção aos sons das palavras, estabelecendo uma relação emocional com o educando, que, por sua vez, aguça sentimentos no leitor.

Sobre as estratégias utilizadas na mediação de textos literários com seus estudantes, Romeu relatou:

*Bom, às vezes a gente utiliza o próprio livro, a **escolha de um livro que seja ilustrado** ou que seja um **livro 3D**, ou que seja um pop. Ou se fala para que a criança consiga absorver o olhar. Porque a gente trabalha com crianças com deficiência, que tem alguma questão da função executiva que acaba não conseguindo [...]. Às vezes é interessante também utilizar recursos outros para contar a história, por exemplo: **Fantoches** na hora de contar a história ou mesmo flanelógrafo com os **personagens impressos**, onde a gente vai trabalhando e colocando os personagens para que ele possa perceber as cenas que esse livro traz. Está aqui segundo o que esse livro propõe e propõe de alguma forma, até dando a oportunidade para que ele possa, após a contação, **recontar essa história** da sua forma, de seu jeito, percebendo então os personagens, percebendo que ele estava triste, que não estava feliz. Quem estava passando por tal situação é... Vivenciar todo esse processo, **sentir todo esse processo** que a gente propõe **ouvir então, perceber essa história, manipular essa história de diferentes formas** (grifos nossos).*

Charlotte trouxe uma abordagem que torna a leitura mais dinâmica e cativante, incentivando a participação dos estudantes na experiência literária:

*Além da escolha de assuntos de interesse deles? Eu procuro também usar de criatividade. Eu gosto de trazer elementos para também não ficar somente no simples, passar a página, somente ler para eles. Além da leitura, eu também gosto. Durante a leitura eu também gosto de fazer **vozes diferentes para cada personagem**, para que eles se envolvam mais. Eu gosto de **criar aquela expectativa** com o que tem na próxima página para **criar aquele clímax**, aquela expectativa (grifos nossos).*

As estratégias incluem o uso de recursos visuais e táteis, como livros ilustrados, fantoches, variações de voz e criação de clímax durante a leitura, tornando a experiência mais estimulante e significativa.

Ao envolver-se na mediação da leitura do literário, o mediador busca acionar a percepção, a sensibilidade e a criatividade do estudante.

A leitura do literário é assim, o campo que em-caminha o leitor no fazer experiências envolto pela sensibilidade e por um olhar acariciante, que se dispõe a reelaborar seus projetos prévios de leitura partindo da escuta do que emerge do seu encontro com cada texto que lê. Nesse

caminhar, um saber alicerçado no sensível e no inteligível repercute em si, amplia seus sentidos e possibilita que compreenda e se relacione de maneira empática e sensível consigo e com o outro (Nhoque, 2020, p. 185).

O mediador desempenha papel fundamental ao promover a interação entre os participantes e convidar o leitor a vivenciar o texto, criando oportunidades para experiências enriquecedoras. Essa mediação possibilita o acesso e a troca de conhecimentos e sensações e, por meio da vivência com as palavras, favorece diferentes formas de apropriação do texto. Mediar é escutar, promover e permitir trocas de ideias, além de apresentar direções que abram espaço para várias leituras, informar menos e dialogar mais (Neitzel et al., 2017).

Charlotte valorizou a relação da leitura com as experiências dos estudantes, trazendo materiais e elementos de seu ambiente para facilitar a compreensão e a descoberta estética. Já Romeu disse:

*Na minha compreensão, algumas estratégias de leitura podem melhor facilitar a atuação criadora dos estudantes com deficiência intelectual. É esse trazer a história, **contar uma história, criar um ambiente propício para a história, com falas com movimentos, com cheiros, enfim... com instrumentos musicais** que, às vezes, esse texto pode trazer, faz com que a criança com deficiência intelectual se aproprie. [...]. A arte de viver ou de experienciar uma contação de história ou **de sentir aquela história**. Mas enfim, a partir dos movimentos que a gente tem, é justamente essa interação com o livro, com a interação, com as **vivências, com os personagens**, quando eles são construídos, quando eles são apresentados, né? Essa mediação por **meio da linguagem, seja ela corporal, seja ela por meio da fala propriamente dita** (grifos nossos).*

Romeu destacou a importância de oferecer estratégias de leitura que envolvam diferentes sentidos e permitam que os estudantes se expressem de maneira criativa e significativa. As duas perspectivas ressaltaram a necessidade de tornar a leitura mais acessível e envolvente para os estudantes com DI, favorecendo sua participação ativa.

O cenário e a observação das interações em sala de aula

Na primeira observação em sala de aula, percebeu-se um cenário composto por quadro e fileiras de carteiras. Quando o sino tocou, os estudantes entraram e se sentaram em seus lugares. A professora Charlotte solicitou que Gael se sentasse no primeiro lugar da segunda fila, ao lado da porta. Antes, ele ocupava uma carteira no meio da fila. Diante da agitação dos estudantes, a professora iniciou a aula falando sobre um evento ocorrido na cidade no fim de semana e perguntou: "*Vocês foram ao evento no fim de semana? O que fizeram no fim de semana?*".

Gael prestou atenção às respostas dos colegas e, quando chamado, mencionou em tom baixo: "*Fui na praia e fiz castelinho de areia!*". A professora

tentou instigá-lo a falar mais, mas ele não demonstrou vontade. Enquanto isso, os outros estudantes continuaram dispersos, e a professora precisou chamar a atenção.

Para Vigotski (1997), interação e mediação são cruciais, especialmente no caso de estudantes com DI. A mediação pode ser considerada a base das trocas dialógicas, constituídas por ações estabelecidas no convívio e na interação com os outros.

Segundo Góes (1997, p. 25), “[...] nas diferentes perspectivas, a atuação do mediador pode ser concebida como facilitadora, co-constitutiva etc.”. Chamou a atenção, no primeiro instante de observação em sala de aula, a mudança de lugar de Gael. A professora o trouxe para mais perto de si, o que contribuiu para sua confiança na interação com ela, embora ainda demonstrasse timidez na interação com o grupo.

A professora deu sequência à aula com o calendário, enquanto os estudantes continuavam dispersos. Gael fixou o olhar na professora, mas permaneceu disperso. Acreditamos que esse comportamento esteja relacionado à medicação. A professora relatou que, sem a medicação, ele fica bastante agitado.

Na atividade seguinte, a professora inseriu os aniversariantes do mês no painel e solicitou que os estudantes retirassem a agenda da mochila. Gael compreendeu a instrução, levantou-se, pegou a agenda e o estojo e permaneceu de joelhos ao lado da carteira. A professora precisou intervir para que ele voltasse a sentar.

Para a próxima atividade, a professora havia enviado um recado na agenda dos estudantes na semana anterior, solicitando a foto de um animal de estimação, mas apenas uma estudante a trouxe. A professora mostrou a foto para a turma.za (2023 Gael demonstrou interesse, enquanto os outros estudantes continuaram dispersos.

Como na atividade anterior, sobre o fim de semana, os estudantes, com exceção de Gael, demonstraram pouco envolvimento com a proposta. A maioria não realizou a tarefa solicitada na semana anterior nem comentou a experiência da colega que trouxe a fotografia. A atividade assumiu um ritmo automático, distanciando-se do sentido de experiência. Como afirma Larrosa (2002, p. 19), a possibilidade de que algo nos:

[...] aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] dar-se tempo e espaço.

Em seguida, a professora escreveu algumas palavras na lousa para que os estudantes socializassem sobre seu fim de semana e pediu que copiassem no caderno de português. Gael apresentou dificuldades para copiar, a professora percebeu e foi ajudá-lo, fazendo pontilhado das palavras para que ele pudesse

cobri-las. Ele passou várias vezes o lápis sobre os traços, chegando a riscar o caderno e outras páginas.

A mediação observada revela as contradições da forma escolar tradicional. Ao propor a cópia de palavras no caderno e intervir mediante o 'pontilhado' para que Gael cobrisse os traços, a ação docente reduziu o estudante a uma condição de reprodução motora desprovida de sentido simbólico. A reação de Gael — rabiscar e ultrapassar os limites da folha — não sinaliza mera limitação cognitiva, mas a resistência à tarefa mecânica. Sob a ótica de Vigotski (1997), a mediação pedagógica eficaz na DI não se confunde com o mero adestramento grafomotor, mas exige o engajamento em signos culturalmente significativos. A conduta da professora, embora pautada pelo apoio afetivo, reiterou uma perspectiva utilitária e compensatória, revelando o limite entre o 'auxiliar o cumprimento da tarefa' e o 'promover o desenvolvimento do pensamento abstrato'.

Em seguida, a professora lançou um desafio para que os estudantes escrevessem as palavras “gato” e “cachorro”. Gael montou as palavras corretamente. Quando a professora perguntou quem havia conseguido formá-las, ele apenas ouviu a pergunta e continuou mexendo nas letras do alfabeto. A professora se aproximou dele e perguntou: “*Quais palavras você montou?*”. Gael respondeu, em tom baixo: “*gato, cachorro, casa*”. Ao final, a professora pediu que cada grupo guardasse as letras usadas, e Gael guardou as suas sozinho.

O suporte e o incentivo podem favorecer a segurança e a participação do estudante nas atividades, contribuindo para seu desenvolvimento. Na perspectiva sociocultural de Vigotski (2001), as reações humanas são recriadas e reelaboradas nas interações sociais, articulando aspectos subjetivos e culturais. Nesse processo, a mediação contribui para ampliar as possibilidades de participação e convivência do estudante no contexto escolar.

No 4º momento da observação, a professora abordou o sentido da Páscoa e contou a história do livro *Você quer ser meu amigo?* (McBratney, 2021) para a turma. Durante a contação da história, alguns estudantes ficaram atentos, enquanto outros se dispersaram. A professora fez algumas perguntas, e Gael demonstrou atenção. Dois outros estudantes interagiram bastante, falando sobre as cenas da história. Alguns pediram para ver as imagens da história.

Ao final, a professora perguntou aos estudantes: “*Gostaram da história?*”, e todos responderam juntos: “*SIM...*”, em tom alto. Em seguida, ela os convidou a comentar a história. Os estudantes fizeram uma série de observações e perguntas. Muitos demonstraram refletir sobre os personagens e a relação entre eles. O momento ocorreu em meio a conversas paralelas, mas revelou engajamento e interesse dos estudantes no conteúdo da história.

Após as discussões, a professora entregou uma folha para que cada estudante desenhasse livremente e escrevesse palavras ou frases relacionadas à história. Depois, convidou cada um a apresentar sua atividade. Quando chegou a vez de Gael, ele mostrou seu desenho para todos e, envergonhado, disse baixinho: “*O coelho está brincando de bola*”. A professora elogiou o trabalho, reconhecendo sua participação.

Na observação, sintetizada no Quadro 1, alguns estudantes demonstraram apreço pela contação de histórias, expresso no interesse pelas discussões, nas perguntas levantadas e no envolvimento com a história.

Quadro 1 – Síntese analítica do 4º momento de observação em sala de aula

Categoria analítica	Evidências da observação	Interpretação analítica
Engajamento e experiência com o literário	Diferentes níveis de interesse, participação e envolvimento dos estudantes durante a contação e as discussões.	A heterogeneidade das respostas evidencia que a experiência com o literário não ocorre de maneira uniforme, sendo constituída singularmente na relação de cada estudante com a narrativa e com as mediações realizadas.
Mediação pedagógica e participação	Perguntas, discussões e atividade posterior à contação favoreceram a manifestação de ideias pelos estudantes.	A mediação ampliou as possibilidades de participação, embora tenham sido observadas diferenças na capacidade de abstração e elaboração das respostas, indicando a necessidade de estratégias diversificadas de acesso e expressão.
Participação de Gael	Gael manteve-se atento e participou em determinados momentos mediante a mediação da professora.	A participação de Gael evidencia que sua inserção na experiência coletiva é potencializada quando há intervenções mediadoras que favorecem seu envolvimento sem dissociá-lo das atividades realizadas pela turma.
Valorização das singularidades	A professora acolheu as contribuições dos estudantes e valorizou as ideias e produções de Gael.	O reconhecimento das diferentes formas de participação contribuiu para um ambiente de pertencimento, no qual as respostas dos estudantes puderam ser consideradas como possibilidades legítimas de expressão e construção de sentidos.
Reflexão e de produção sentidos	Os estudantes apresentaram opiniões, dúvidas e interpretações a partir da história.	A discussão ultrapassou a simples compreensão do enredo, criando possibilidades para que os estudantes estabelecessem relações, formas de interpretação e produzissem sentidos a partir da experiência literária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A iniciativa da professora possibilitou que os estudantes manifestassem suas ideias livremente, pois a atividade estimulou a autonomia e a socialização de suas vivências e experiências. Martins (2014, p. 226) afirma que a mediação é um “estar entre muitos”.

Gael demonstrou atenção durante a contação da história e participou da atividade subsequente com a mediação da professora, o que favoreceu sua relação com o grupo e com a sala de aula. Segundo Souza (2013, p. 212), “[...] é na participação do sujeito nas práticas/relações sociais que ele vai se constituindo à medida que [vai] se apropriando/incorporando do conteúdo e dos possíveis modos de participação na vida social”.

A roda de conversa realizada após a contação da história proporcionou aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os temas abordados e expressar suas opiniões e dúvidas. Nesse contexto:

[...] significação convida a representarmos os processos de elaboração de conhecimento, numa perspectiva que não os limite aos contornos da lógica e da racionalidade abstrata, mas que considere a atividade criativa, imaginativa, neles implicada (Smolka; Nogueira, 2011, p. 87).

A experiência observada mostra que a mediação literária, quando favorece a participação e a expressão dos estudantes, amplia as possibilidades de produção de sentidos e de envolvimento de Gael com a experiência coletiva.

O cenário e as interações na SRM

A observação realizada na SRM com o professor do AEE (Romeu) e o estudante Gael permitiu uma interação mais individualizada entre ambos. O professor utilizou o livro infantil intitulado *A Balada da Girafa na Selva* (Miller, 2017) como ponto de partida da atividade proposta.

A interação inicial na SRM tensiona os conceitos de mediação estético-literária e verificação instrucional. Ao interrogar o estudante sobre o conceito abstrato de 'balada', presente na capa do livro, o professor buscou verificar seu conhecimento prévio sobre o termo. A resposta de Gael ('Feliz!') expressa um saber sensível e afetivo, não conceitual-formal. O professor tentou esclarecer o significado por meio de novas perguntas para estimular Gael a compartilhar suas experiências. Conforme aponta Larrosa (2002), a experiência estética exige a interrupção da lógica de desempenho. A cena evidencia o risco de transformar o texto literário em mero pretexto para checagem conceitual e comportamental, restringindo a imaginação criadora.

O professor tentou, então, explicar o que é uma balada: “*Balada tem o quê? Balada tem alguma coisa? Tem músicas e tem pessoas, porque a balada é uma festa onde tem música, na balada as pessoas dançam*”. Em seguida, sugeriu que Gael demonstrasse como dançava, provavelmente para encorajá-lo a se envolver e aplicar o conhecimento adquirido sobre o tema. Gael respondeu: “*Vergonha!*”, o que sugeriu desconforto ou insegurança em dançar diante do professor.

Essa observação mostrou algumas estratégias de ensino utilizadas pelo professor, como questionamentos para estimular a participação do estudante e o uso de uma obra de literatura infantil como recurso didático. No entanto, a reação de Gael indicava que ele não compreendia o significado e o sentido do termo, o que o deixava inseguro em relação à atividade. Esse comportamento indicou que o professor precisaria oferecer outros elementos (informações, fotos, descrições) para que o estudante pudesse construir seu conceito de “balada”. De acordo com Oliveira (2022, p. 38),

[...] o “jogo simbólico – faz de conta” está presente no significado das palavras. Então, nessa articulação entre significado das palavras e variação de sentidos entre os interlocutores, compreende-se a presença de múltiplos sentidos em função das diferentes realidades pessoais dos sujeitos e das condições concretas em que ocorre a constituição do signo. Em outras palavras, o cenário em que ocorre a representação simbólica e a interação entre os sujeitos faz diferença.

Para melhorar o engajamento do estudante, era importante que o professor estivesse atento às suas reações e criasse um ambiente acolhedor e encorajador. O professor explorou outras formas de apresentar os conceitos, tornando a aprendizagem mais significativa. O Quadro 2, a seguir, apresenta as reflexões sobre a SRM.

Quadro 2 – Reflexões sobre o sexto momento da observação na SRM

Categoria analítica	Evidências da observação	Interpretação analítica
Participação e protagonismo de Gael	Diante do convite para ler, Gael demonstrou inicialmente vergonha, mas aceitou participar e iniciou a contação.	A possibilidade de escolha e o incentivo do professor favoreceram o deslocamento de uma posição inicialmente retraída para uma participação mais ativa, evidenciando a importância de mediações que reconheçam as possibilidades do estudante.
Mediação e diferentes linguagens	O professor utilizou onomatopeias, entonações de voz e recursos expressivos durante a contação.	A diversificação das linguagens ampliou as formas de acesso à narrativa e favoreceu o envolvimento de Gael, indicando que a mediação do literário pode ultrapassar a dimensão exclusivamente verbal e escrita.
Interação dialógica	Perguntas sobre personagens, animais, objetos e acontecimentos da narrativa foram realizadas durante a leitura.	As intervenções estabeleceram uma relação dialógica com Gael e favoreceram sua atenção e participação, transformando a contação em uma experiência compartilhada, e não apenas em uma situação de recepção passiva.

Experiência estética e envolvimento	Gael demonstrou interesse, empolgação e interação com os elementos presentes na história.	As manifestações de interesse sugerem que o encontro com o texto literário mobilizou dimensões que ultrapassam a realização de uma tarefa pedagógica, envolvendo afetividade, imaginação e produção de sentidos.
Possibilidades de participação	Professor e estudante alternaram posições durante a experiência de contação.	A flexibilização dos papéis possibilitou que Gael ocupasse também o lugar de narrador e participante ativo, deslocando a relação centrada exclusivamente na condução do professor e ampliando seu protagonismo.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A participação de Gael em um ambiente educacional dinâmico favorece seu engajamento na atividade. Conforme Smolka e Nogueira (2011, p. 20), “[...] é por meio das interações, nos modos de agir empreendidos por um conjunto de sujeitos inseridos em um determinado contexto, que os signos passam a funcionar como ferramentas construtivistas do psiquismo humano”.

A utilização de diferentes linguagens e recursos na mediação do processo de ensino-aprendizagem na SRM pode potencializar a aprendizagem do estudante. O professor pode empregar formas de comunicação visual, auditiva, tátil e corporal para atender às necessidades individuais do estudante e enriquecer a experiência desenvolvida em sala de aula.

Uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência e a interação do estudante contribui para um ambiente de aprendizagem favorável. A mediação do professor, quando ancorada em situações cotidianas, favorece a interação e potencializa a aprendizagem do estudante.

Nesta dimensão, a intervenção pedagógica direta ganha relevância, pois à medida que o professor atua, como mediador e organizador das intervenções pedagógicas, promoverá a troca solidária entre pares de criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto, valorizando a dinâmica do processo de aprendizagem (Bolzan, 2002, p. 53).

A interação entre o professor e Gael ocorre em uma atmosfera descontraída, contribuindo para um ambiente de aprendizagem acolhedor. O professor trabalhou conceitos de quantidade ao questionar o número de personagens da história. Essa abordagem ajudou a desenvolver habilidades matemáticas de forma lúdica e contextualizada.

Ao final da história, Romeu fez uma recapitulação e questionou o que havia acontecido. Gael respondeu com tranquilidade: “*Aconteceu uma bandinha e todos se divertiram!*”, demonstrando que compreendeu a história.

Essa observação destacou uma prática pedagógica em que o professor utilizou recursos para engajar o estudante na contação da história, estimulando sua participação, criatividade e interesse pelo livro apresentado. Ao ouvir o texto, Gael foi convidado a participar desse universo e explorá-lo pelo viés artístico e lúdico, pois a literatura educa esteticamente pelo sensível e inteligível. Segundo Neitzel e Carvalho (2016, p. 151), “[...] é a partir do contato com o texto literário que o sujeito se descobre leitor que aprecia o que está lendo”.

A mediação literária desempenha papel importante na construção do conhecimento de forma mais humanizada e, no trabalho com pessoas com DI, torna-se estratégia facilitadora do acesso à literatura pela oferta de experiências enriquecedoras de aprendizagem e crescimento.

As entrevistas com os professores e a observação em sala de aula mostram a importância da literatura para estimular a sensibilidade, a criatividade, a interação entre os pares e o desenvolvimento intelectual dos estudantes, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais rica e humanizada.

Resultados e discussões

Os resultados evidenciaram que os professores participantes reconhecem a literatura como um importante instrumento para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante com DI. Ambos os professores demonstraram compreender que a mediação do texto literário extrapola a aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo-se como possibilidade de ampliar a imaginação, a criatividade e as interações sociais. Entretanto, os depoimentos revelaram uma tensão entre o reconhecimento da importância da literatura e as limitações impostas pelo cotidiano escolar, marcado por currículos rígidos, escassez de tempo para planejamento e predominância de práticas voltadas ao cumprimento de conteúdos escolares.

Os achados permitem problematizar o fato de que o reconhecimento discursivo da literatura como possibilidade de ampliar a imaginação, a criatividade e as interações não garante, por si só, que sua mediação se constitua como experiência estética. Nas práticas observadas, coexistem movimentos de abertura à fruição e à produção de sentidos com situações em que a obra literária é mobilizada para verificar a compreensão, manter a atenção ou trabalhar conteúdos escolares. Essa tensão aproxima-se da compreensão de Neitzel *et al.* (2017), para quem mediar implica promover encontros com a obra, privilegiando a escuta, o diálogo e a abertura a diferentes leituras. Os episódios observados evidenciam os limites impostos pela própria forma escolar: quando objetivos pedagógicos previamente definidos orientam predominantemente a relação com o texto, restringem-se as possibilidades de uma experiência que, na perspectiva de Larrosa (2002), pressupõe disponibilidade para aquilo que acontece ao sujeito. Os resultados não apontam para uma oposição absoluta entre as dimensões pedagógica e estética, mas para uma relação tensionada entre elas, cuja configuração depende das condições concretas e das escolhas realizadas durante a mediação.

Esse cenário evidencia que, embora exista intencionalidade inclusiva, a experiência estética com o literário ainda ocupa um espaço secundário nas práticas pedagógicas. A tensão entre as dimensões estética e utilitária do texto literário interfere na educação do olhar, pois os “[...] espaços são fundamentais para a nossa educação estética e cultural” e os objetos permitem-nos “[...] compreender e refinar nossos sentidos” (Carvalho; Freitas; Neitzel, 2016, p. 212).

As entrevistas demonstraram que os docentes procuram adaptar suas intervenções às características e aos interesses do estudante, valorizando diferentes estratégias de mediação. Essas estratégias aproximam-se da concepção de mediação defendida por Neitzel *et al.* (2017), segundo a qual mediar significa promover encontros entre o leitor e a obra, favorecendo o diálogo, a escuta e a construção de sentidos. Os relatos aproximam-se da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2001, 2004), na qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, possibilitando que o estudante amplie suas formas de pensar, sentir e imaginar.

As observações realizadas na sala de aula comum evidenciaram que a participação do estudante Gael esteve diretamente relacionada à qualidade das mediações promovidas pela professora. Em atividades predominantemente mecânicas, como cópia do quadro ou organização de materiais, o estudante apresentou dificuldades de concentração, organização e participação espontânea. Em contrapartida, durante a contação de histórias, nas rodas de conversa e nas propostas que envolviam imaginação, desenho e interpretação da narrativa, Gael demonstrou maior envolvimento. Esses resultados reforçam a compreensão de Larrosa (2002), ao afirmar que a experiência exige tempo, escuta e disponibilidade para que algo efetivamente aconteça ao sujeito, em contraste com práticas escolares automatizadas que reduzem a literatura a um recurso didático.

As intervenções da professora Charlotte, ao aproximar-se do estudante, incentivá-lo, reconhecer suas produções e valorizar suas contribuições diante dos colegas, favoreceram sua participação nas atividades e fortaleceram sua autoconfiança. Sob a perspectiva histórico-cultural, tais ações são essenciais para que o estudante avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre sujeitos mais experientes e aqueles em processo de desenvolvimento (Vigotski, 2001).

As observações realizadas na SRM evidenciaram potencialidades da mediação literária quando desenvolvida em um ambiente mais individualizado. Romeu organizou situações de leitura permeadas por questionamentos, dramatizações, movimentos corporais, recursos sonoros e exploração de diferentes elementos da narrativa, favorecendo maior envolvimento do estudante durante toda a atividade. Esses resultados corroboram os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao defender que o AEE deve complementar o ensino comum mediante a organização de recursos pedagógicos e estratégias acessíveis que eliminem barreiras à aprendizagem.

De maneira geral, os resultados permitem afirmar que a mediação sensível do texto literário favorece experiências estéticas com o estudante com DI. Essas experiências acontecem de forma pontual e dependem, em grande medida, do compromisso individual dos professores. Para Utuari (2014, p. 173), “[...] um professor mediador mostra caminhos e aponta possibilidades de construção de autonomia na constituição de bagagens culturais. É aquele que tem coragem de mergulhar nas camadas da experiência e por isto inspira outros a mergulhar”.

A literatura, quando compreendida como manifestação artística, amplia as possibilidades de interação, imaginação, criação e construção de sentidos, contribuindo para processos educativos mais inclusivos e humanizadores. Essa compreensão aponta para a necessidade de investir na formação continuada de professores e em práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética como dimensão constitutiva da educação inclusiva.

Considerações finais

A investigação demonstrou que a mediação da leitura literária, no contexto da sala de aula comum e do AEE, é atravessada por tensões entre a dimensão pedagógica, orientada por objetivos curriculares e respostas esperadas, e a dimensão estética, vinculada à experiência, à imaginação, à sensibilidade e à produção de sentidos. Embora a formação dos docentes ofereça subsídios para práticas inclusivas, o cotidiano escolar ainda favorece abordagens pragmáticas que podem reduzir a literatura a conteúdo curricular ou instrumento de controle comportamental.

As experiências observadas com Gael revelaram que o envolvimento com o texto literário se expande quando a mediação mobiliza diferentes linguagens, tempos e formas de participação. Recursos sonoros, visuais, corporais e expressivos favoreceram seu protagonismo e sua produção de sentidos, indicando que a acessibilidade à literatura não se restringe à adaptação de recursos ou à presença física nas atividades, mas envolve condições para que o estudante possa experienciar, interpretar e atribuir sentidos à obra.

A atuação articulada entre a professora regente e o professor do AEE mostrou potencial para ampliar a participação do estudante e enfrentar barreiras presentes no cotidiano escolar. Com base nos referenciais histórico-culturais, os achados reafirmam a importância da atividade criativa e da imaginação na elaboração do conhecimento, integrando dimensões cognitivas e sensíveis da experiência inclusiva.

Os resultados indicam que as dimensões pedagógica e estética não são necessariamente excludentes. O predomínio de uma perspectiva instrumental pode limitar o encontro do estudante com o literário. Quando a mediação reconhece diferentes modos de expressão e participação, ampliam-se as possibilidades de envolvimento, autonomia e produção de sentidos do estudante com DI.

Como contribuição para futuras pesquisas, o estudo aponta a necessidade de investigar formas de planejamento integrado entre o ensino comum e o AEE que assegurem, de modo contínuo, o direito dos estudantes com DI à fruição artística e à experiência estética.

Referências

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2026.

CARVALHO, C.; FREITAS, A. A.; NEITZEL, A. de A. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 209-229.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-28.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MARTINS, M. C. Entre[com]tatos, nuvens e chuveiros mediadores. In: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 213-229. (Série Arte, Educação e Cultura).

MCBRATNEY, S. **Você quer ser meu amigo?** Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

MILLER, L. **A balada da girafa na selva**. Santa Catarina: Todolivro, 2017.

NEITZEL, A. de A. *et al.* Mediações culturais no museu. In: NEITZEL, A. de A. *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017. p. 325-345.

NEITZEL, A. de A. Sensibilização poética: educar para fruição estética. *In*: SCHLINDWEIN, L. M.; SIEGADO, A. P. (org.). **Estética e pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Univali, Maria do Cais, 2006. p. 50-55.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A movência do leitor na leitura do literário. *In*: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 145-160.

NEITZEL, A. de A.; PAREJA, C. J. M.; KRAMES, I. P. Mediação e mediadores do texto literário: tessituras. *In*: URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; KRAMES, I. P. (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-68.

NHOQUE, J. R. A leitura do literário como experiência: um encontro. *In*: URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; KRAMES, I. (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 167-196.

OLIVEIRA, M. C. P. de. **Por uma ciência do humano**: a linguagem e o pensamento computacional em uma perspectiva inclusiva. Campos do Goytacazes: Encontrografia, 2022.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, 2018. E-book. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 jun. 2026.

ROCHA, R. Entrevista Ruth Rocha. [Entrevista cedida a] Giba Colzani. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 2, p. 389-392, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/873>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/13783/15489/2013_SOUZA_Tese_Politicas_Educacao_Inclusiva_Analise_Condicoes_Developolvimento_Alunos_Com_Deficiencia_Instituicao_Escolar.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

UTUARI, S. O provocador de experiências estéticas. *In*: MARTINS, M. C. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 171-176. (Série: Arte, educação e cultura).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).