A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

READING AS A TOOL FOR THE SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Vanda Pereira da Silva
MUST University, Estados Unidos

Katson Xavier Pereira
MUST University, Estados Unidos

João Elídio Xavier
MUST University, Estados Unidos

Nilmar José Dias
MUST University, Estados Unidos

Luis Carlos Dantas Costa
MUST University, Estados Unidos

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i11.881 Aceito em: 02.11.2026

Resumo: Este artigo examinou a leitura como prática pedagógica vinculada à participação, à aprendizagem e ao acesso de crianças com deficiência às experiências escolares. Teve como objetivo investigar como as práticas de leitura favoreceram a participação, a aprendizagem e a inclusão escolar de crianças com deficiência. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na seleção e análise de quatro artigos publicados entre 2021 e 2025, localizados por meio do Google Acadêmico e escolhidos conforme sua relação com práticas leitoras, recursos de acessibilidade e atuação docente. A análise permitiu identificar que materiais adaptados, livro falado, Braille, recursos táteis e propostas lúdicas ampliaram as possibilidades de interação com os textos quando articulados ao planejamento pedagógico. Também se verificou que a mediação do professor exerceu papel decisivo na organização de atividades que consideraram diferentes modos de percepção, compreensão e expressão. Concluiu-se que a inclusão pela leitura dependeu da articulação entre recursos acessíveis, práticas pedagógicas flexíveis e participação efetiva dos estudantes, não se restringindo à presença física na escola ou ao simples acesso aos materiais.

Palavras-chave: Mediação Docente, Acessibilidade, Participação, Aprendizagem, Tecnologia Assistiva.

Abstract: This article examined reading as a pedagogical practice linked to participation, learning, and access to school experiences for children with disabilities. Its objective was to investigate how reading practices fostered participation, learning, and school inclusion among children with disabilities. To this end, a bibliographic study with a qualitative approach was conducted, based on the selection and

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

analysis of four articles published between 2021 and 2025, identified through Google Scholar and chosen according to their relationship with reading practices, accessibility resources, and teacher mediation. The analysis showed that adapted materials, spoken books, Braille, tactile resources, and playful activities expanded possibilities for interaction with texts when integrated into pedagogical planning. It was also found that teacher mediation played a decisive role in organizing activities that considered different modes of perception, comprehension, and expression. It was concluded that inclusion through reading depended on the articulation between accessible resources, flexible pedagogical practices, and students' effective participation, rather than being limited to physical presence at school or simple access to materials.

Keywords: Teacher Mediation, Accessibility, Participation, Learning, Assistive Technology.

Introdução

A leitura foi compreendida, neste estudo, como prática pedagógica vinculada à aprendizagem, à participação e à inclusão escolar de crianças com deficiência. A delimitação do tema concentrou-se nas possibilidades de utilização da leitura como instrumento de inclusão no contexto da Educação Básica, com atenção às práticas desenvolvidas em sala de aula, aos recursos de acessibilidade e à mediação docente. Essa abordagem considerou que o acesso ao texto escrito, literário ou oralizado não se restringiu ao contato com materiais de leitura, mas envolveu condições pedagógicas que favoreceram compreensão, interação e participação nas atividades escolares.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de discutir como as práticas leitoras poderiam responder às necessidades educacionais de crianças com deficiência sem restringi-las a atividades paralelas ou desarticuladas do trabalho realizado com a turma. A literatura analisada indicou que barreiras de acesso ao texto, ausência de adaptações e práticas pouco flexíveis poderiam limitar a participação do estudante. Por essa razão, o estudo procurou examinar formas de organização do ensino que considerassem diferentes modos de interação com a leitura e reconhecessem a formação leitora como parte do processo de inclusão escolar.

A questão que orientou a investigação foi formulada da seguinte maneira: 'Como as práticas de leitura puderam favorecer a participação, a aprendizagem e a inclusão escolar de crianças com deficiência em sala de aula?'. A partir dessa pergunta, buscou-se compreender de que modo práticas pedagógicas, recursos acessíveis e estratégias de mediação poderiam contribuir para ampliar as possibilidades de envolvimento dos estudantes com os textos. A investigação também considerou que a inclusão escolar não se realizou apenas por meio do acesso formal à escola, mas pela participação efetiva nas experiências educativas propostas.

O objetivo geral consistiu em investigar como as práticas de leitura favoreceram a participação, a aprendizagem e a inclusão escolar de crianças com deficiência. Como objetivos específicos, procurou-se analisar a leitura como prática pedagógica inclusiva, identificar recursos

e estratégias de acessibilidade utilizados na formação do leitor com deficiência e compreender o papel da mediação docente no desenvolvimento da aprendizagem e da participação. Esses objetivos orientaram a seleção das referências e a organização das categorias utilizadas na análise do material bibliográfico.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem bibliográfica e qualitativa. A busca dos materiais ocorreu no *Google* Acadêmico, utilizando combinações das palavras-chave 'leitura', 'inclusão escolar', 'criança com deficiência', 'formação do leitor', 'leitura acessível' e 'educação inclusiva'. Foram considerados artigos publicados entre 2021 e 2025, disponíveis integralmente e diretamente relacionados ao objeto investigado. Após a leitura dos títulos, resumos e textos completos, quatro estudos foram selecionados para compor o corpus principal da análise.

Entre os trabalhos examinados, destacaram-se Rosa e Souza (2021), que discutiram formação leitora e inclusão de estudantes com necessidades específicas; Carvalho e Pessotti (2021), que abordaram o livro falado como recurso de acesso à literatura; Francisco e Andrade (2024), que analisaram leitura e escrita na Educação Infantil para crianças com deficiência; e Colares e Figueiredo (2025), que discutiram literatura, deficiência visual e Tecnologia Assistiva nos anos iniciais. Esses estudos forneceram fundamentos para relacionar leitura, acessibilidade, participação, aprendizagem e atuação docente.

A discussão foi organizada em três capítulos temáticos. O primeiro, 'A leitura como prática pedagógica para a inclusão escolar de crianças com deficiência', examinou a função da leitura na aprendizagem e na participação escolar. O segundo, 'Práticas de leitura acessíveis e formação do leitor com deficiência', abordou recursos como livro falado, Braille, materiais táteis e adaptações pedagógicas. O terceiro, 'Mediação docente, participação e aprendizagem no processo de inclusão pela leitura', analisou a atuação do professor na organização de experiências leitoras acessíveis e participativas.

Além desses capítulos, o artigo apresentou a metodologia utilizada, os resultados e discussões e a conclusão. Na seção metodológica, foram descritos os procedimentos de busca, seleção e análise do material bibliográfico. Em 'Resultados e Discussões', foram examinadas as principais contribuições dos estudos, suas limitações e as relações entre acessibilidade, mediação e participação. Por fim, a conclusão retomou os objetivos, respondeu à questão norteadora e indicou possibilidades de pesquisas futuras sobre práticas de leitura e inclusão escolar de crianças com deficiência.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, por se apoiar na leitura, seleção e análise de produções acadêmicas relacionadas à leitura e à inclusão escolar de crianças com deficiência. Esse procedimento permitiu reunir contribuições teóricas sobre formação leitora, acessibilidade, mediação docente, participação e aprendizagem. A escolha desse

percurso mostrou-se adequada ao objetivo de compreender como as práticas de leitura podem favorecer a inclusão escolar, considerando diferentes propostas e contextos educacionais.

A pesquisa bibliográfica não se restringe ao levantamento de produções acadêmicas sobre determinado tema, pois pressupõe a definição de procedimentos sistemáticos de seleção, organização e interpretação das fontes consultadas. Nessa perspectiva, Fernandes e Cunha (2026) esclarecem que

> Os materiais analisados indicam que revisão bibliográfica e pesquisa bibliográfica não devem ser utilizadas como expressões equivalentes. A revisão constitui etapa fundamental da investigação, enquanto a pesquisa bibliográfica pressupõe problema, procedimentos definidos, análise das fontes e construção de uma resposta à questão formulada (Fernandes; Cunha, 2026, p. 1567).

Logo, o presente estudo adotou a pesquisa bibliográfica como procedimento investigativo, considerando que os artigos selecionados não foram utilizados apenas para fundamentação teórica, mas constituíram o corpus submetido à análise qualitativa. Dessa forma, a organização das produções em três eixos temáticos possibilitou interpretar as contribuições dos estudos e estabelecer relações entre práticas de leitura, acessibilidade, mediação docente e inclusão escolar de crianças com deficiência.

A busca dos materiais foi realizada no *Google* Acadêmico, ferramenta de pesquisa que permite localizar artigos científicos, dissertações, teses, livros e outros trabalhos acadêmicos disponíveis em periódicos e repositórios. Para delimitar os resultados, utilizaram-se combinações simples das palavras-chave ‘leitura’, ‘inclusão escolar’, ‘criança com deficiência’, ‘formação do leitor’, ‘leitura acessível’ e ‘educação inclusiva’. Os termos foram combinados de acordo com a relação entre leitura, deficiência e práticas escolares.

O processo de seleção ocorreu em etapas sucessivas. Primeiro, foram examinados os títulos e os resumos dos trabalhos encontrados; depois, realizou-se a leitura integral dos textos considerados pertinentes ao tema. Em seguida, os materiais selecionados foram organizados segundo três eixos de análise: leitura como prática pedagógica inclusiva, práticas acessíveis de formação do leitor e mediação docente relacionada à participação e à aprendizagem. Essa organização favoreceu a comparação entre os estudos e a identificação de aproximações e diferenças.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos publicados entre 2021 e 2025, disponíveis em texto completo e relacionados diretamente à leitura, deficiência, inclusão escolar e práticas pedagógicas na Educação Básica. Foram priorizadas produções que abordassem participação, aprendizagem, acessibilidade ou formação leitora. Excluíram-se trabalhos duplicados, estudos sem relação direta com práticas de leitura em contexto educacional e materiais cujo foco estivesse restrito à deficiência, sem articulação com a formação do leitor.

Após a triagem, quatro artigos compuseram exclusivamente o corpus de análise temática da pesquisa, correspondentes aos estudos de Rosa e Souza (2021), Carvalho e Pessotti (2021), Francisco e Andrade (2024) e Colares e Figueiredo (2025). Esses trabalhos foram examinados

comparativamente, considerando conceitos, resultados e proposições relacionados ao problema investigado. Santana e Narciso (2025), por sua vez, foram utilizados somente como referencial metodológico para fundamentar a caracterização e os procedimentos da pesquisa bibliográfica, não integrando o corpus analisado. Dessa forma, a metodologia bibliográfica foi aplicada como procedimento de seleção, interpretação e articulação das contribuições pertinentes ao objeto do estudo.

A escolha da pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada para o desenvolvimento do artigo porque permitiu reunir e confrontar diferentes contribuições sobre leitura e inclusão escolar. Santana e Narciso (2025) indicam que esse tipo de pesquisa possibilita organizar conhecimentos já produzidos e sustentar a análise com base em referências relacionadas ao problema investigado. Essa orientação foi aplicada na delimitação das fontes, na leitura crítica dos textos e na organização das informações segundo os eixos definidos para o estudo.

Durante a elaboração do trabalho, também foram considerados princípios relacionados à ética acadêmica. Santana e Narciso (2025) destacam que o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica exige o reconhecimento da autoria das ideias utilizadas e o emprego adequado das referências consultadas. Com base nesse entendimento, as contribuições dos autores foram identificadas ao longo do texto por meio das citações correspondentes, preservando-se a autoria intelectual e o respeito às obras examinadas.

Por fim, a organização metodológica permitiu relacionar os estudos selecionados às etapas de análise e discussão. A comparação entre os quatro artigos possibilitou examinar como diferentes práticas de leitura, entre elas o livro falado, os materiais táteis, o Braille, as atividades lúdicas e outras adaptações pedagógicas, foram associadas à participação e à aprendizagem. Assim, o procedimento bibliográfico forneceu suporte para responder ao problema da pesquisa, alcançar os objetivos propostos e identificar lacunas para estudos posteriores.

A leitura como prática pedagógica para a inclusão escolar de crianças com deficiência

A leitura, compreendida como prática pedagógica, participa diretamente da construção da aprendizagem e da inclusão escolar de crianças com deficiência. Rosa e Souza (2021) ressaltam que a compreensão leitora atravessa os conteúdos curriculares e favorece a interpretação das informações trabalhadas em sala de aula. Francisco e Andrade (2024), por sua vez, ampliam essa discussão ao relacionarem o acesso à cultura escrita ao direito de participação das crianças nas experiências educativas. Desse modo, a leitura deixa de ocupar posição meramente instrumental e passa a integrar processos de aprendizagem, interação e participação no cotidiano escolar.

Sob outra perspectiva, Carvalho e Pessotti (2021) demonstram que o caráter inclusivo da leitura depende também das condições concretas de acesso aos textos. Ao analisarem o livro falado, as autoras evidenciam que a adaptação dos suportes pode favorecer autonomia e participação de estudantes com deficiência visual. Essa compreensão dialoga com Colares e Figueiredo (2025),

que defendem o uso de materiais adaptados e recursos de Tecnologia Assistiva nos anos iniciais. Embora abordem estratégias distintas, ambos os estudos indicam que a inclusão leitora requer adequação dos meios às necessidades educacionais dos estudantes.

Nesse contexto, a prática de leitura não pode ser organizada segundo um modelo único de participação, pois as crianças se relacionam com os textos por diferentes formas de percepção e interação. Colares e Figueiredo (2025) mostram que materiais adaptados podem favorecer o contato com a literatura por meio de recursos táteis e outros suportes acessíveis. Em sentido próximo, Carvalho e Pessotti (2021) atribuem ao livro falado uma função que ultrapassa o simples acesso ao conteúdo, conforme explicitam:

> O livro falado é uma ferramenta inovadora de acesso à leitura. Também é um instrumento de inclusão social que possibilita às pessoas com deficiência visual independência, agilidade e interatividade no momento de ler, permitindo ao leitor interpretar a obra e construir seu significado com autonomia, além de oportunizar sua participação ativa na sala de aula (Carvalho; Pessotti, 2021, p. 71).

Além da acessibilidade aos suportes, a inclusão pela leitura exige que a criança participe das experiências pedagógicas propostas à turma. Francisco e Andrade (2024) observam que o acesso à cultura escrita precisa ocorrer por práticas que considerem a criança com deficiência como sujeito da aprendizagem. Ao defenderem uma linguagem "dinâmico, vivo, envolvente" (Francisco; Andrade, 2024, p. 544), as autoras destacam a necessidade de atribuir sentido às atividades leitoras. Tal posicionamento complementa a análise de Rosa e Souza (2021), para quem a leitura deve integrar o desenvolvimento escolar e não permanecer restrita a exercícios de decodificação.

Entretanto, a presença de materiais acessíveis não assegura, por si só, a participação efetiva da criança nas situações de leitura. Rosa e Souza (2021) chamam atenção para a necessidade de práticas que reconheçam diferenças no processo de aprendizagem, enquanto Francisco e Andrade (2024) questionam propostas nas quais crianças com deficiência permanecem afastadas das experiências vivenciadas pelo grupo. Nesse ponto, os estudos se aproximam ao indicarem que inclusão escolar envolve participação pedagógica, e não apenas presença física. A leitura, portanto, precisa ser planejada de modo que o estudante possa compreender, responder e produzir sentidos.

De modo complementar, a função pedagógica da leitura também se relaciona à formação da autonomia. Rosa e Souza (2021) afirmam que essa prática permite ao estudante "atuar de forma participativa no mundo" (Rosa; Souza, 2021, p. 557), associando aprendizagem escolar e inserção social. Carvalho e Pessotti (2021) desenvolvem argumento semelhante ao defenderem que a literatura acessível pode ampliar o repertório do leitor e favorecer sua participação. A diferença reside no enfoque adotado: enquanto Rosa e Souza discutem a leitura no conjunto das práticas escolares, Carvalho e Pessotti concentram-se na acessibilidade de leitores com deficiência visual.

Por outro lado, Colares e Figueiredo (2025) direcionam a discussão para os anos iniciais e para a relação entre literatura, ludicidade e recursos adaptados. Os autores sustentam que o trabalho com materiais acessíveis pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças cegas e com baixa visão. Essa proposição complementa Francisco e Andrade (2024), que situam a leitura e a escrita no campo dos direitos educacionais da infância. Enquanto um estudo evidencia os recursos pedagógicos utilizados na mediação, o outro enfatiza as condições institucionais necessárias para assegurar participação e aprendizagem.

Assim, a leitura pode atuar como prática pedagógica de inclusão quando favorece acesso, participação e aprendizagem em condições adequadas às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, o planejamento docente precisa considerar recursos acessíveis, formas distintas de interação com o texto e oportunidades reais de envolvimento nas atividades. Desse modo, a inclusão pela leitura depende menos da simples oferta de materiais e mais da organização de experiências que assegurem presença ativa, compreensão e desenvolvimento no cotidiano escolar.

Práticas de leitura acessíveis e formação do leitor com deficiência

As práticas de leitura acessíveis pressupõem a criação de condições para que estudantes com deficiência participem da experiência leitora com autonomia e compreensão. Rosa e Souza (2021) defendem que a formação do leitor não deve seguir um padrão único, pois cada estudante apresenta possibilidades próprias de interação com os textos. Essa compreensão desloca a leitura de uma atividade uniforme para uma prática pedagógica que reconhece diferentes modos de participação. Nesse sentido, acessibilidade envolve não apenas o contato com o texto, mas também a possibilidade de interpretá-lo e atribuir-lhe significado.

Em outra direção complementar, Colares e Figueiredo (2025) evidenciam que os recursos acessíveis podem assumir função decisiva na formação de estudantes com deficiência visual. Os autores demonstram que materiais adaptados, Braille, imagens em relevo e estímulos táteis ampliam as condições de acesso à linguagem escrita. Ao reconhecerem esses recursos como meios para favorecer participação e autonomia, aproximam-se da concepção de Carvalho e Pessotti (2021), que também relacionam acessibilidade ao uso de suportes capazes de superar as limitações do material impresso convencional.

Carvalho e Pessotti (2021) aprofundam essa discussão ao destacar a participação da pessoa com deficiência visual na própria experiência de leitura. Segundo as autoras, a acessibilidade não deve ser pensada apenas como adaptação técnica, mas como condição para que o leitor participe ativamente da construção de sentidos. Essa perspectiva aparece de forma clara quando afirmam:

> Envolver as pessoas com deficiência visual no ambiente escolar de leitura é uma forma de resgatar e promover a responsividade do leitor literário em formação, em diálogo com as questões culturais do universo desses leitores. Reconhecer as dificuldades das pessoas com deficiência visual quanto ao acesso à leitura das obras literárias de autoria capixaba e gravar essas obras em formato de livro falado é dar um passo em relação ao outro, assumindo uma posição responsiva (Carvalho;

Pessotti, 2021, p. 72).

Por sua vez, Francisco e Andrade (2024) chamam atenção para uma barreira pedagógica distinta: a exclusão da criança das propostas de leitura e escrita devido à suposição de que ela não possuiria condições para participar. Essa concepção reduz as oportunidades de aprendizagem e pode restringir o desenvolvimento linguístico. Em contraposição a essa lógica, as autoras defendem práticas flexíveis que considerem as especificidades de cada criança. Assim, a acessibilidade não se limita ao recurso material, mas alcança também a organização do ensino e as expectativas dirigidas ao estudante.

Nesse ponto, Rosa e Souza (2021) ampliam o debate ao defenderem que a leitura significativa pode ser construída com diferentes recursos e situações pedagógicas. As autoras mencionam jogos, brincadeiras, biblioteca e leitura de imagens como possibilidades de aproximação com o texto. Conforme afirmam, a leitura pode envolver "o uso dos recursos mais variados" (Rosa; Souza, 2021, p. 561), o que reforça a necessidade de práticas diversificadas. Tal entendimento se articula à proposta de Colares e Figueiredo (2025), embora estes direcionem a discussão para recursos destinados especificamente à deficiência visual.

Ainda assim, a presença de materiais adaptados não garante, isoladamente, a formação do leitor. Colares e Figueiredo (2025) indicam que os recursos precisam estar vinculados a objetivos pedagógicos e a situações reais de aprendizagem. Francisco e Andrade (2024) reforçam essa compreensão ao sustentar que a prática educativa deve incluir efetivamente a criança, considerando suas possibilidades de desenvolvimento. Desse modo, o recurso acessível adquire sentido quando integrado a uma proposta de leitura que favoreça participação, compreensão e construção progressiva de competências linguísticas.

Sob outro enfoque, Carvalho e Pessotti (2021) enfatizam que a escolha do suporte precisa respeitar as particularidades do público ao qual se destina. As autoras afirmam que é necessário utilizar "linguagem e recursos adequados" (Carvalho; Pessotti, 2021, p. 72), especialmente na produção de livros falados. Essa preocupação aproxima acessibilidade e qualidade da mediação, pois não basta transformar o texto em outro formato sem considerar clareza, compreensão e condições de uso. A formação leitora, portanto, depende da relação entre suporte, linguagem e experiência concreta do estudante.

Desse modo, as práticas de leitura acessíveis exigem articulação entre recursos pedagógicos, adaptação dos suportes e reconhecimento das possibilidades de cada estudante. A formação do leitor com deficiência depende de experiências que ofereçam acesso ao texto sem reduzir sua complexidade nem limitar sua participação. Ao considerar materiais táteis, livros falados, linguagem adequada e propostas flexíveis, a escola amplia as condições de aprendizagem. A acessibilidade, nesse contexto, constitui parte do próprio processo de formação leitora e deve orientar o planejamento das práticas educativas.

Mediação docente, participação e aprendizagem no processo de inclusão pela leitura

A mediação docente constitui elemento central na organização de práticas de leitura voltadas à participação e à aprendizagem de crianças com deficiência. Rosa e Souza (2021) associam a atuação do professor à necessidade de reorganizar estratégias e ampliar conhecimentos sobre os modos de aprender dos estudantes. Francisco e Andrade (2024) reforçam essa perspectiva ao defenderem propostas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito da aprendizagem. Nessa direção, a leitura passa a ser compreendida como prática mediada, planejada e vinculada às possibilidades concretas de participação escolar.

Além disso, Carvalho e Pessotti (2021) demonstram que a mediação pode ser favorecida pelo uso de recursos que ampliem a autonomia do estudante. A produção de livros falados, nesse caso, estabelece uma relação entre acessibilidade, participação e formação leitora. Colares e Figueiredo (2025) também destacam a relevância de intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades de crianças com deficiência visual. Em ambos os estudos, o professor assume a função de organizar condições para que o estudante acesse o texto, participe da atividade e desenvolva sua compreensão. Nessa mesma direção, Rosa e Souza afirmam que:

> Os/as docentes são responsáveis diretos/as por mediar o conhecimento, fazer com que o/a estudante chegue à aprendizagem significativa, dando ao/a leitor/a o discernimento para que ele/a construa novos sentidos ao se deparar com os mais variados tipos de textos encontrados em circulação na sociedade e necessários para o fortalecimento dos saberes e competências de que um ser humano precisa ao longo da sua vida (Rosa; Souza, 2021, p. 562).

Dessa forma, a mediação docente não se limita à apresentação de recursos, mas envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam compreensão, autonomia e participação no processo de leitura.

Essa concepção da mediação pedagógica encontra correspondência em Santana *et al.* (2026), que, ao analisarem a inteligência artificial no ensino, alertam para os limites de uma lógica de automatização que desconsidere a singularidade dos estudantes. Embora o estudo não investigue especificamente crianças com deficiência, sua defesa da centralidade do professor oferece parâmetros para avaliar a introdução de ferramentas digitais em práticas de leitura inclusivas. Recursos tecnológicos podem ampliar possibilidades de acesso ao texto, mas sua seleção e utilização precisam considerar as formas de comunicação, interação e compreensão de cada criança, sem transferir a sistemas automatizados as decisões sobre sua aprendizagem. Desse modo, a inclusão exige mediação humana e participação efetiva, não apenas disponibilidade tecnológica.

Nesse processo, a participação da criança precisa ser entendida como envolvimento efetivo nas propostas de leitura e escrita. Francisco e Andrade (2024) assinalam que a presença escolar só alcança sentido pedagógico quando acompanhada de oportunidades reais de aprendizagem. Ao mencionarem o risco de considerar a criança "apenas para 'socialização'" (Francisco; Andrade,

2024, p. 541), as autoras chamam atenção para a necessidade de assegurar sua inserção nas atividades planejadas. A mediação, portanto, deve favorecer interação, compreensão e expressão durante as experiências leitoras.

Em continuidade, Colares e Figueiredo (2025) atribuem relevância ao contato com a literatura desde os primeiros anos, inclusive antes do domínio formal da escrita. Os autores defendem que essa prática deve ocorrer "antes mesmo da criança ser alfabetizada" (Colares; Figueiredo, 2025, p. 20), o que amplia o campo de atuação docente. Nesse contexto, a mediação envolve recursos táteis, leitura compartilhada e materiais adaptados. Rosa e Souza (2021) também reconhecem que a formação leitora se desenvolve progressivamente e depende de intervenções ajustadas às necessidades dos estudantes.

Do mesmo modo, Carvalho e Pessotti (2021) ressaltam que a participação em práticas de leitura pode favorecer a formação de leitores mais autônomos. As atividades com livros falados possibilitam que o estudante se envolva em experiências de leitura que articulam acesso ao texto e interação com o grupo. Rosa e Souza (2021) acrescentam que a atuação docente deve problematizar a leitura e auxiliar o estudante na construção de novos sentidos. Assim, a mediação pedagógica assume caráter formativo, pois aproxima o aluno do texto e amplia suas possibilidades de interpretação.

Também se observa que a aprendizagem depende da articulação entre estratégias pedagógicas, recursos acessíveis e acompanhamento docente. Francisco e Andrade (2024) destacam que a participação da criança com deficiência deve ocorrer em propostas que respeitem suas especificidades. Colares e Figueiredo (2025) complementam essa discussão ao evidenciarem o uso de materiais adaptados como suporte à formação leitora. Essas contribuições indicam que a mediação se efetiva quando o professor combina planejamento, recursos e observação das respostas apresentadas pelo estudante durante as atividades.

Desse modo, a mediação docente favorece a inclusão quando transforma a leitura em experiência de participação, aprendizagem e construção de sentidos. O professor ocupa posição decisiva na escolha dos textos, na adaptação dos recursos e na organização das interações em sala de aula. Ao considerar as possibilidades de cada criança e oferecer condições adequadas de acesso, a prática pedagógica amplia o envolvimento com a leitura. Nesse contexto, a inclusão se relaciona diretamente à qualidade das oportunidades oferecidas ao estudante no percurso de formação leitora.

Resultados e discussões

A análise dos estudos indica que a leitura favorece a inclusão escolar quando associada à participação, à aprendizagem e à acessibilidade. Rosa e Souza (2021) relacionam a formação leitora ao desenvolvimento escolar, enquanto Francisco e Andrade (2024) destacam o direito da criança com deficiência de participar das práticas de leitura e escrita. Os resultados também mostram que a acessibilidade depende da adequação dos suportes. Carvalho e Pessotti (2021)

apresentam o livro falado como recurso para estudantes com deficiência visual, enquanto Colares e Figueiredo (2025) discutem Braille, imagens em relevo e materiais táteis. Esses recursos ampliam as formas de acesso ao texto e favorecem a autonomia do leitor.

Outro resultado refere-se à necessidade de adequar as práticas pedagógicas às características dos estudantes. Rosa e Souza (2021) defendem metodologias compatíveis com diferentes modos de aprendizagem, e Francisco e Andrade (2024) apontam que propostas rígidas podem restringir a participação. A adaptação, portanto, corresponde à reorganização dos meios de ensino, e não à redução dos objetivos educativos. A mediação docente também se mostrou determinante. Rosa e Souza (2021) atribuem ao professor função direta na formação leitora, enquanto Colares e Figueiredo (2025) ressaltam a necessidade de conhecimento sobre recursos acessíveis. Carvalho e Pessotti (2021) acrescentam que a intervenção pedagógica pode incorporar tecnologias e atividades compartilhadas de leitura.

Quanto às limitações, três estudos apresentam caráter predominantemente bibliográfico: Rosa e Souza (2021), Francisco e Andrade (2024) e Colares e Figueiredo (2025). Essa característica restringe a observação dos efeitos das práticas em situações escolares concretas. Carvalho e Pessotti (2021), embora apresentem experiência prática, concentram-se em estudantes com deficiência visual. Também se identificou uma distância entre o direito à inclusão e sua efetivação nas práticas escolares. Francisco e Andrade (2024) apontam situações em que crianças com deficiência permanecem afastadas das propostas desenvolvidas com a turma. Rosa e Souza (2021) igualmente registram dificuldades na transformação dos princípios inclusivos em práticas efetivas de leitura e aprendizagem.

Essa diferença pode ser relacionada à formação docente, ao planejamento e à disponibilidade de recursos acessíveis. Colares e Figueiredo (2025) mostram que materiais adaptados exigem conhecimento técnico e pedagógico, enquanto Carvalho e Pessotti (2021) destacam a necessidade de considerar as especificidades dos usuários na elaboração dos recursos de leitura. Diante desses resultados, recomenda-se ampliar pesquisas empíricas com crianças de diferentes deficiências e etapas escolares. Estudos futuros podem comparar recursos acessíveis, observar seus efeitos sobre participação e aprendizagem e analisar como a mediação docente interfere na formação leitora. Essas investigações podem contribuir para identificar práticas mais adequadas ao contexto da educação inclusiva.

Conclusão

O estudo permitiu compreender que a leitura pode constituir um instrumento de inclusão escolar quando integrada a práticas pedagógicas que assegurem acesso, participação e aprendizagem às crianças com deficiência. A análise desenvolvida respondeu à questão central ao demonstrar que a inclusão pela leitura não depende apenas da presença do estudante na escola, mas das condições oferecidas para sua participação efetiva nas atividades leitoras.

O objetivo de investigar como as práticas de leitura podem favorecer a participação, a aprendizagem e a inclusão em sala de aula foi alcançado mediante a análise dos estudos selecionados. Verificou-se que práticas diversificadas, recursos acessíveis e estratégias compatíveis com as necessidades educacionais dos estudantes ampliam as possibilidades de interação com os textos e contribuem para a formação do leitor.

Também se constatou que recursos como livros falados, Braille, imagens em relevo, materiais táteis e propostas lúdicas podem reduzir barreiras de acesso à leitura. Entretanto, sua utilização precisa estar associada ao planejamento pedagógico e à mediação docente, pois a simples disponibilidade desses recursos não assegura participação nem aprendizagem.

A atuação do professor mostrou-se igualmente relevante para a efetivação das práticas inclusivas. Cabe à mediação docente organizar situações de leitura que considerem diferentes formas de percepção, compreensão e expressão, evitando que a criança com deficiência permaneça afastada das experiências desenvolvidas com a turma. Dessa forma, a inclusão exige articulação entre acessibilidade, planejamento e acompanhamento da aprendizagem.

As análises também evidenciaram limites na produção examinada, principalmente pela predominância de pesquisas bibliográficas e pela concentração de experiências em determinados tipos de deficiência. Essa característica restringe a observação dos efeitos das práticas de leitura em contextos escolares distintos e dificulta comparações entre diferentes recursos, etapas de ensino e necessidades educacionais.

Diante dessas lacunas, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que acompanhem práticas de leitura com crianças com diferentes deficiências em classes comuns. Estudos futuros também podem comparar recursos acessíveis e examinar seus efeitos sobre compreensão leitora, participação, autonomia e aprendizagem ao longo do processo escolar.

Conclui-se, portanto, que a leitura pode contribuir para a inclusão quando deixa de ser tratada como atividade padronizada e passa a considerar as condições concretas de cada estudante. A organização de práticas acessíveis, mediadas e vinculadas à participação coletiva favorece a formação leitora e amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência no contexto escolar.

Referências

CARVALHO, Letícia Queiroz de; PESSOTTI, Selma Nathalie. Os Livros Falados: um caminho para a inclusão social de leitores na Educação Básica. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 12, p. 70-84, 2022.

COLARES, Maria Sueneide da Silva; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. O ensino da literatura na formação leitora de aluno com deficiência visual dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 10, e19441, 2025.

FERNANDES, Allysson Barbosa; CUNHA, Leide Daiana Carvalho. Da pergunta de pesquisa à análise dos dados: fundamentos metodológicos para pesquisas qualitativas em ciências

humanas e sociais. **Scientia Generalis**, v. 7, n. 2, p. 1551-1571, 2026.

FRANCISCO, Daniela Aparecida; ANDRADE, Luci Carlos de. Leitura e escrita para criança com deficiência na educação pré-escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 530-545, 2024.

ROSA, Silvia Rodrigues; SOUZA, Carla Salomé Margarida de. Desafios e possibilidades na formação de leitores/as: a inclusão de estudantes com necessidades específicas. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 551-564, 2021.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al*. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura**, v. 25, n. 74, p. 1-17, 2026.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu; NARCISO, Rodi. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.