

Literatura para quem? Acessibilidade, diferença e leitura literária: confabulações curriculares

Literature for Whom? Accessibility, difference and literary reading: curricular confabulations.

Jamile Silva ROCHA*

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Juliana Cristina SALVADORI**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO: Este artigo propõe prática de leitura literária fundada na pedagogia da experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002; 1999) e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), sob a perspectiva da acessibilidade/aceessibilização. Parte das interrogações: a quem se destina a literatura na cena da leitura literária na sala de aula? Como sair da armadilha das competências e habilidades que interdita o acesso à literatura por parte das pessoas/estudantes com deficiência? Como produzir práticas e experiências acessíveis, diversas e inclusivas de leitura literária na educação básica? Toma-se como metodologia a confabulação curricular, a partir de Deleuze (1997) e Haraway (2022) para, a luz das diretrizes do DUA (2024), afirmar a diferença como fundamento, firmar a diferenciação curricular como posicionamento ético e estético para currículos e práticas de leitura literária democráticos que contemplem a diferenciação como estratégia ética e pedagógica, e não como adaptação remediativa como produtora de justiça curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Fabulação. Acessibilidade. Diferenciação curricular. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

ABSTRACT: This article proposes a practice of literary reading founded on Jorge Larrosa Bondía's (2002; 1999) pedagogy of experience and the principles of Universal Design for Learning (UDL), viewed through the lens of accessibility/making accessible. It begins by questioning: to whom is literature addressed in the context of literary reading in the classroom? How can we escape the trap of "competencies and skills" that restrict access to literature for people/students with disabilities? How can we create accessible, diverse, and inclusive literary reading practices and experiences in basic education? The methodology employed is curricular confabulation, drawing from Deleuze (1997) and Haraway (2022), to affirm difference as a foundation in light of the UDL guidelines (2024). This approach establishes curricular

* Mestranda em Educação e Diversidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jamilesilvarocha@gmail.com

** Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas (Bolsa CNPq), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com

differentiation as an ethical and aesthetic stance for democratic literary reading curricula and practices that embrace differentiation as an ethical and pedagogical strategy, rather than a remedial adaptation, thereby fostering curricular justice.

KEYWORDS: Literary reading. Curricular justice. Accessibility. Curricular differentiation. Universal Design for Learning (UDL).

Introdução

Quando abordamos o conceito de acessibilidade, diferenciação curricular e literatura, nos deparamos com a questão: como devemos interagir com a literatura ao considerar a leitura literária e a acessibilidade como direitos de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência?

Refletir sobre a diferença como base para a diferenciação curricular no ensino de literatura implica entender que os alunos podem acessar o texto literário por diferentes caminhos. Aqui, podemos retomar a bela metáfora de Borges, interpretada por Eco: o texto literário é como um labirinto de jardins que se bifurcam. A experiência de leitura literária em sala de aula é marcada por, e exige que interfiram, corporeidades, temporalidades e formas de escuta, leitura e escrita, que requerem diversas estratégias e recursos de mediação para que todos os alunos consigam acessar os textos.

Facilitar o acesso a um texto literário através da mediação da leitura é promover ações que, inicialmente, permitam aos alunos adentrar e navegar nesse texto. Nesse sentido, a escola é desafiada a oferecer não apenas textos e leituras formalmente estabelecidos, mas também estratégias e oportunidades de acesso a esses textos. Assim, a escola e seus integrantes são chamados a produzir acessibilidades — tanto curriculares quanto pedagógicas — como um exercício de justiça educacional e social.

Nesse contexto, a sala de aula e a disciplina de literatura devem se alinhar ao currículo, que, como nos lembra Arroyo (2011), é um espaço de disputas e, portanto, um campo de exclusões e consagrações. A seleção de obras e autores em literatura, isto é, a formação de um cânone — que não é apenas literário, mas também teórico e metodológico — é determinada pela visão de literatura que adotamos em sala de aula e revela tensões sobre o que e quem é considerado menor ou irrelevante no ambiente escolar e na prática da leitura literária.

Nesse cenário de disputas, a função da literatura não deve ser restrita às competências e habilidades definidas por documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Além de ser um espaço para desenvolvimento de competências, a leitura literária pode criar ambientes de experiência onde o encontro com o outro — especialmente com grupos historicamente marginalizados — possa ocorrer. É nessa interseção entre estética e ética que se fundamenta a proposta de uma pedagogia da experiência literária acessível, inspirada por Jorge Larrosa Bondía (2002; 1999) e pelos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2018).

Segundo Bondía (2002; 1999), a educação se dá através da experiência como um processo de produção de significados, de significação, pela palavra, que pode nomear o que nos toca, nos passa e nos atravessa. Para emergir, a experiência requer tempo, escuta e silêncio, contrastando com a lógica contemporânea de aceleração e produção incessante de opiniões e que tem contaminado currículos e os processos de aprendizagem. Na experiência, o sujeito se define pela sua disposição e abertura ao que ocorre como um saber singular, ao subjetivo e pessoal da aprendizagem. Se a experiência não é o que ocorre, mas o que nos acontece, cada indivíduo, mesmo diante do mesmo evento, vivencia uma experiência distinta e, de certa forma, irrepitível. Nessa perspectiva, os saberes decantados das experiências não existem dissociado dos sujeitos. Os saberes, ao contrário do conhecimento científico, não está fora de nós, numa perspectiva abstrata, mas existem encarnados a partir de uma ética e uma estética (Bondía, 2002).

Na perspectiva da experiência, aprender vai além da simples aquisição e organização de informações, propondo uma travessia por caminhos transformadores que requerem momentos de reflexão e desaceleração: "parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar; pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender opiniões e juízos, cultivar atenção e delicadeza, abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, silenciar, ter paciência e dar tempo e espaço" (Bondía, 2002, p. 24).

A experiência é mediadora entre a vida e o saber, e, por ser única e irrepitível, está intrinsecamente ligada ao sujeito que a vivencia. Tomar a experiência como base da

aprendizagem gera diferença e multiplicidade, que, argumentamos, são essenciais para desenhar currículos que promovam justiça curricular e social, conforme proposto pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Essa abordagem pedagógica multirreferencial dialoga com o construtivismo vygotskiano, especialmente o conceito de mediação pedagógica, e com as neurociências, em particular sobre o papel das redes neurais e a neurodiversidade como parte da diversidade humana. O DUA apresenta um conjunto de princípios que orientam a criação de ambientes e práticas de aprendizagem inclusivas, onde diferentes sujeitos possam acessar, representar e expressar suas aprendizagens. Ao unir Larrosa Bondía (2002; 1999) e o DUA, buscamos incentivar práticas de leitura que respeitem as variadas formas de apropriação estética e cultivem uma escuta ética, pautada pelo cuidado e pela diferença no espaço pedagógico.

Nesse contexto que almejamos construir, enfrentamos desafios. Mediar a leitura de um texto literário, ampliando suas formas de acesso, como frequentemente ocorre em processos de tradução ou adaptação entre sistemas literários ou culturais, é muitas vezes interpretado como oferecer uma entrada "menor" ou "reduzida" ao texto. Aqui, nos aproximamos das reflexões de Salvadori (2024), que sugere a confabulação curricular como uma alternativa ao "puxadinho pedagógico", uma estratégia que perpetua a exclusão. A autora nos lembra que o puxadinho representa ajustes superficiais que não tocam nas fundações. A confabulação, em contraste, é um ato coletivo e poético que inventa novas possibilidades curriculares, onde a diferença representada pela deficiência não é apenas vista como uma carência.

Inspirada por Donna Haraway (2022) e Gilles Deleuze (1997), Salvadori (2024) propõe a confabulação como uma epistemologia e metodologia de resistência contra a homogeneização na sala de aula. Em vez de pequenos ajustes na prática pedagógica, defendemos a ideia de recriação coletiva da aula, do texto e da leitura, à luz dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), nesse contexto, expande essa visão ao propor princípios de engajamento, representação e expressão como uma tríade que orienta o planejamento acessível. Em vez de simplesmente incluir o estudante com deficiência em uma estrutura ou prática pré-estabelecida, o DUA sugere redesenhar a

totalidade das experiências, considerando as diversidades como ponto de partida. Essa proposta é vista como um convite para criar uma poética de acessibilidade na leitura literária.

Assim, garantir a acessibilidade à literatura equivale a assegurar o direito de reentrar nos mundos ficcionais e reais que habitamos. Em nossa prática docente, temos explorado várias formas de mediação, como o uso de audiolivros, traduções em Libras, leituras dramatizadas, escrita colaborativa, diários de leitura em vídeo, performances poéticas e traduções intersemióticas. A seleção dessas abordagens não se baseia apenas em critérios de acessibilidade funcional, mas em uma concepção ampliada de linguagem e de leitor/a, assim como na interlocução que a mediação de leitura promove.

Considerar a acessibilidade como poética/*poiesis* é rejeitar sua limitação à técnica. É reconhecê-la como um compromisso com uma formação sensível, onde o texto literário possa ser tocado, atravessado, apropriado e (re)criado. Inspiradas pela noção de desleitura (Salvadori, 2022), enxergamos a literatura como um espaço de fabulação em que a deficiência não é tomada como marca de falta, desvio ou limitação nas experiências de mediação de leitura e literatura voltada a pessoas/estudantes com deficiência, especialmente quando mobilizamos estratégias e práticas de acessibilização.

Estas reflexões nos levam, como professoras e pesquisadoras na intersecção entre literatura e educação, a interrogar e transformar nossas práticas curriculares em literatura, a partir das seguintes questões: para quem a literatura se destina na prática da leitura literária em sala de aula? Como evitar a armadilha das competências e habilidades que restringem o acesso à literatura para pessoas ou estudantes com deficiência? Como desenvolver práticas e experiências de leitura literária que sejam acessíveis, diversas e inclusivas na educação básica? Como imaginar outra aula, como espaço onde as e os sujeitos leitores e leitoras possam produzir, conosco, suas leituras no encontro com o texto literário?

Essas questões nos levam a mobilizar conceitos como leitura literária, acessibilidade e diferenciação curricular, a partir de nossas experiências com a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como fundamentos para práticas e experiências de leitura literária acessíveis na educação básica, em diálogo com a visão que podemos qualificar como cãndida, na qual a literatura é entendida como um exercício

de liberdade: "um bem incompreensível", um direito que não deve mais ser negado a estudantes considerados merecedores apenas do básico do currículo e, muitas vezes, nem isso. No contexto da educação básica, a leitura mal se adequa aos estudantes com deficiência, quanto mais a literatura.

Em "O direito à literatura", Candido (2011) observa como os direitos humanos têm abordado injustiças e desarmonias sociais, distantes do campo da utopia. Ele também menciona na década de 90, o constrangimento das pessoas em relação a suas crenças hostis e intolerantes, uma realidade que se altera nos dias atuais, onde a crueldade é exaltada e aplaudida, devido ao forte conservadorismo que tem se instalado no país nos últimos anos. Cândido (2011, p. 172) destaca o pressuposto de que a discussão sobre os direitos humanos deve "reconhecer que o que é essencial para nós também é essencial para o outro". Numa sociedade que se fundamenta na desigualdade social, o autor argumenta que devemos transcender a defesa dos direitos que consideramos básicos à sobrevivência do outro, regulando sobre sua vida e necessidades, desconsiderando as artes, a literatura, como igualmente fundamentais. Esta defesa da necessidade da literatura e do imperativo de pararmos de regular as necessidades do outro é especialmente necessária quando consideramos a situação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, conforme estabelecido no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), promulgado há apenas uma década. Há apenas três décadas, na esteira dos processos de redemocratização brasileira e da reconfiguração dos Direitos Humanos, conforme argumenta Herrera Flores (2009) as pessoas com deficiência passam a ser consideradas sujeitos e cidadãos e não podemos nos esquecer que esses direitos estão sempre em risco.

A metodologia da confabulação curricular, fundamentada em Deleuze (1997) e Haraway (2022), busca, à luz das diretrizes do DUA (2024), afirma a diferença nos currículos e práticas de leitura literária como uma posição ética e estética que defende e opera para promoção de justiça curricular. A confabulação curricular, neste texto, é um exercício crítico e criativo, poético, apoiado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, para re-imaginar nossa aula de literatura elegendo para o encontro com as e os leitores o conto Crianças Vermelhas, da escritora brasileira Lu Ain-Zaila.

Deste modo, este artigo estrutura-se em 4 seções: **Introdução**, na qual discutimos a diferenciação curricular no ensino de literatura, usando a metáfora de Borges sobre o

texto literário como um labirinto de jardins que se bifurcam, para pensar estratégias e recursos de mediação para que todos os alunos consigam acessar os textos, produzindo acessibilidades para produção de uma pedagogia da experiência literária acessível, inspirada em Jorge Larrosa Bondía (1999; 2002) e nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); **1. Leitura literária e acessibilização: democratização do acesso ao texto literário**, seção em que discutimos as concepções e metodologias em torno da leitura literária no cenário acadêmico brasileiro, situando nossa proposta de tomar a leitura literária como experiência estética e ética, em perspectiva acessível e inclusiva, inspirada na pedagogia da experiência proposta por Jorge Larrosa Bondía (1999; 2022) em articulação com os princípios do DUA. Nesta seção, apresentamos uma síntese das concepções de leitura literária na crítica brasileira, destacando autores, obras, conceitos de literatura e leitura literária, e metodologias propostas para as práticas de leitura literária. Afirmamos que a democratização da leitura literária implica, para além da disponibilização material dos livros/textos na escola, articular práticas de mediação que tornem possível aos estudantes chegarem aos textos; **2. Desenho Universal para Aprendizagem: desenhando possibilidades de leitura literária nos caminhos da diferenciação curricular**, seção na qual apresentamos os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a saber Princípio de Engajamento, Princípio de Representação e Princípio de Ação e Expressão, e seu encontro entre literatura/leitura literária. A partir desta apresentação, confabulamos um roteiro de leitura experiencial e acessível do conto *Crianças Vermelhas*, de Lu Ain-Zaila; encerramos o texto com **Considerações** em que discutimos como a diferenciação pode ser uma forma de contar uma outra história da escola e da leitura literária em sala, uma história em que a diferença e seu rasgo componham criticamente o tecido da aprendizagem.

1 Leitura literária e acessibilização: democratização do acesso ao texto literário

O debate em torno da leitura literária tem posto em circulação distintas compreensões de literatura e de práticas de leitura literária na escola. Estas compreensões

embasam as políticas curriculares que regulam práticas de leitura e a entrada da e na literatura. Diante desse panorama, torna-se importante situar nossa proposta de tomar a leitura literária como experiência estética e ética, em perspectiva acessível e inclusiva, inspirada na pedagogia da experiência proposta por Jorge Larrosa Bondía (1999; 2002) em articulação com os princípios do DUA, no diálogo com os autores/as e abordagens que vêm circulando no contexto acadêmico brasileiro.

O quadro a seguir sintetiza nossa compreensão deste panorama, destacando seus conceitos de literatura e de leitura literária, bem como possíveis convergências e divergências conceituais e metodológicas. Tal mapeamento visibiliza os tensionamentos e as possibilidades de reinvenção do ensino de leitura literária no contexto contemporâneo:

Quadro 1 - Síntese: Leitura literária na crítica brasileira

Autor/a	Obra	Conceito de literatura	Leitura literária:	Metodologia proposta
Antonio Candido	O direito à literatura (2011)	Direito humano fundamental; necessidade simbólica universal	Prática humanizadora e de ampliação da experiência ética	Universalização do acesso; defesa da pluralidade de leitores
Regina Zilberman	A leitura e o ensino da literatura (1988)	Bem simbólico, expressão estética e prática cultural	Apropriação cultural e experiência estética	Mediação cultural e crítica; articulação texto-contexto
Marisa Lajolo	Literatura: ontem, hoje, amanhã (1991)	Patrimônio cultural e objeto estético	Processo de construção de sentido e fruição estética	Mediação docente; contextualização histórica e cultural; valorização da fruição
Marisa Lajolo e Regina Zilberman	A formação da leitura no Brasil (1982) A Leitura Rarefeita: livro e literatura no Brasil (1991)	Sistema simbólico e prática cultural	Leitura como apropriação cultural mediada	Trabalho com textos integrais, contexto de produção e circulação
Rildo Cosson	Letramento literário: teoria e prática (2016)	Prática cultural e social	Prática cultural e de interação social	Sequência didática; planejamento estruturado com foco em práticas sociais de leitura

	Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico (2022)	Prática social situada	Prática situada e culturalmente ancorada	Propostas didáticas para leitura compartilhada; articulação entre fruição e análise crítica
--	---	------------------------	--	---

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

O quadro síntese apresentado permite situar nossa proposta de leitura literária como experiência ética e estética em diálogo com propostas conceituais e metodológicas consolidadas no campo brasileiro. Podemos afirmar que nos aproximamos das propostas que concebem a leitura literária na escola como instância de mediação cultural (vide Zilberman e Lajolo (1982; 1991), ao reconhecer que a leitura pode ser produzida como espaço de relação e de escuta mediada.

Destacamos, ainda, a aproximação com concepções que enfatizam a dimensão ética e experiencial da leitura, como delineada por Candido (2011), tomando a leitura literária em sua potência humanizadora. Ademais, esta proposta dialoga criticamente com as abordagens que propõe de forma mais declarada a necessidade de estruturação didática, como as propostas por Cosson (2016;2022), reconhecendo a relevância destes recursos para o planejamento, mesmo que nossa proposta proponha acessibilização e diferenciação como fundamento.

A inspiração na pedagogia experiencial de Jorge Larrosa Bondía (1999; 2002) e nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) permite-nos, ainda, focar o cuidado ético com a experiência e a aprendizagem das e dos leitores outros — aspecto ainda incipientemente nas metodologias consolidadas —, afirmando que práticas de leitura literária possibilitam a construção de espaços de abertura ao que, no encontro com o texto literário, nos interpela e nos transforma, pelo que nos faz parar, escutar, pensar.

Neste arcabouço, destacamos ainda o trabalho de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1982; 1991) e sua defesa à democratização da leitura literária. No conjunto de sua obra, como *A formação da leitura no Brasil* (1982) e *A Leitura Rarefeita: livro e literatura no Brasil* (1991), delineia-se uma compreensão da literatura escolar como prática cultural situada em nossa história social. Em sua investigação, que enquanto

dialoga com Antonio Candido, desloca as interrogações da formação da literatura, para a formação dos leitores, as autoras revelam como a emergência de leitores/as é atravessada por dinâmicas econômicas, políticas e institucionais, desde a expansão das bibliotecas escolares até as políticas públicas de leitura, e, conseqüentemente, marcada pela desigualdade no acesso ao livro e ao texto literário. Para Lajolo e Zilberman (1982; 1991), democratizar o acesso à literatura tomando a escola como espaço para isto, implica não apenas disponibilizar os livros/textos, mas também articular práticas contextuais de mediação que tornem possível as e aos estudantes se apropriarem dos textos, de sua linguagem e da experiência literária. Nesse processo, as e os professores habitam o lugar de mediadores críticos do texto e do mundo.

Em publicações posteriores como *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras* (2001), *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história* (2007) e *A formação do leitor literário* (2003), as autoras aprofundam a análise das condições socioeconômicas que moldam o circuito da literatura/ leitura literária no Brasil e como estas tensões refletem/refratam os horizontes simbólicos de escritoras/es e leitoras/es. Neste campo minado, defendem o direito à literatura como exercício fundamental de cidadania e da democratização cultural, e atribuem à escola e às/aos professoras/es a tarefa de articular conteúdos, experiências e sensibilidades para produzir leitura literária como campo de encontro com o outro.

Esta proposta de leitura literária desenha-se na intersecção entre pedagogia da experiência e estratégias de acessibilização do texto literário, em interlocução com os autores e autoras citados sobre mediação e leitura literária. Estes diferentes lugares teóricos convergem na oposição à verticalização da leitura literária que, segundo Yvancos (2002), dá-se por meio da “hipertrofia da teoria”, isto é, por meio da priorização do estudo teórico da literatura em detrimento das experiências e práticas de leitura o que, conseqüentemente causa o afastamento das e dos estudantes do texto literário. Esta hipótese de afastamento, podemos argumentar, tem sido em parte confirmada pelos dados apresentados no **Retratos da leitura no Brasil**¹, edição de 2024: ao observar a

¹ O Brasil apresenta um percentual estimativo de 47% de leitores com base na amostragem da pesquisa, cerca de 93,4 milhões de leitores. Quando observados em comparação com os dados de 2019 (52% de leitores, 100,1 milhões de leitores), é possível notar uma queda no número de leitores nos últimos cinco

escolaridade, a maior redução no número de leitores se apresenta no Ensino Médio, no qual o número diminuiu entre os anos de 2019 e 2024, de - 79% para 72%.

Esses dados refletem o afastamento da experiência de leitura literária atravessado por práticas de leituras individualizadas e solitárias que não proporcionam a experiência de construção colaborativa da interpretação textual, tampouco promovem aos estudantes com deficiência o acesso às experiências das práticas de leitura literária que aproximam leitoras, leitores e autores quando partilham suas vivências, saberes, reflexões frente a si, ao outro e a nós - nos mundos. Além disso, a escolarização da literatura toma a linguagem literária pela reprodução de sentidos desvinculada ao corpo, não nos compreendendo como sujeitos cuja existência e linguagem estão encarnadas no mundo (Corrêa, 2016), como uma forma de ser/estar no mundo através do corpo.

Assim, pensamos, a partir das discussões de Colomer (2007), outra autora que toma leitura literária como tema de investigação com quem tecemos interlocução, os atos de compartilhamento da literatura através da leitura literária coletiva como movimentos de partilha de estratégias e experiências e que forjam os processos de significação no texto literário e os gostos em movimentos de atração e/ou repúdio. A autora reforça este pensamento de modo a apontar que a experiência de leitura, o gosto e o juízo de valor são inseparáveis. Afirma ainda que a comparação no processo de leitura leva a "estabelecer a opinião sobre sua qualidade" e pontua a importância de ler diversos textos literários para a construção de um horizonte de expectativas, bem como para estabelecer relações entre muitas leituras. Colomer (2007) reitera a relevância de espaços para a partilha de leitura literária nas salas.

Entendemos que para a construção do movimento de compartilhamento proposto por Colomer (2007) e por demais autores, é necessário que sejam garantidos, por meio da acessibilização, às e aos estudantes o direito não só de estarem presente nos espaços de partilha, mas também o direito à literatura e ao ato de compartilhamento literário. Uma das formas de garantir que estudantes acessem a leitura literária nas salas de aula é por

anos. Dos 93,4 milhões de leitores, cerca de 36,3 milhões estão estudando em 2024, apresentando mais uma queda na estimativa de leitores se comparado aos números de 2019 com 38,9 milhões de leitores que estavam estudando

meio da diferenciação curricular², na qual o planejamento compreende a diversidade presente no ambiente escolar.

2 Desenho Universal para Aprendizagem: desenhando possibilidades de leitura literária nos caminhos da diferenciação curricular

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) articula-se como uma abordagem educativa pautada nos princípios de diferenciação curricular e inspirada pelo conceito de Desenho Universal, proposto pelo arquiteto Ronald Mace como estratégia de planejamento arquitetônico que enfocasse a acessibilidade para todas as pessoas como fundamento. As diretrizes do DUA são estabelecidas, a partir da década de 90, pelo *Center for Applied Special Technology*³ (CAST), uma organização sem fins lucrativos fundada em 1984 por um grupo de educadores com objetivo de superar barreiras educacionais, promovendo justiça curricular para estudantes com deficiência através do uso de tecnologias, e particular tecnologias assistivas.

O encontro entre literatura/leitura literária e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas pesquisas publicadas, tanto em âmbito brasileiro quanto nas produções em língua inglesa, até o momento, tem sido tímido, pontilhando um panorama ainda em constituição. O seguinte quadro comparativo explora as articulações entre o DUA e a leitura literária em diferentes contextos:

Quadro 2 - Comparativo: DUA e leitura/literatura

Ano	Título	Autores / Fonte	Conceito de Literatura	Estratégias de mediação	Achados / Conclusões
2025	Exploring the Impacts of Universal Design	El Boukhrissi & Brigui (International)	Leitura literária como prática cognitiva e	Múltiplos meios de representação, engajamento e	UDL melhora significativamente a compreensão leitora

² Tomlinson (2017) apresenta como princípios da diferenciação curricular: ambiente de aprendizagem que promova respeito e valorização às diferenças e suas formas de aprendizagem; Proposta de avaliação contínua e formativa; Planejamento prévio; Flexibilidade na formação de equipes considerando a prontidão, o interesse e o perfil de aprendizagem das e dos estudantes. Nessa perspectiva, uma das abordagens que se estruturam a partir dos princípios da diferenciação curricular é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que temos explorado em nossas práticas.

³ Centro de Tecnologia Especial Aplicada.

	for Learning (UDL) on Reading Comprehension: A Systematic Review of Literature	Journal of Language and Literary Studies)	culturalmente situada	expressão; uso de tecnologias assistivas e plataformas multimodais	de estudantes diversos; multimodalidade e recursos adaptativos ampliam o acesso; impacto positivo mesmo em populações sem deficiência.
2025	A contação de histórias combinada aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: uma prática inclusiva na Educação Infantil	Vieira & Chagas (Revista Educação Pública)	Literatura infantil como espaço lúdico, estético e emocional de construção de sentidos	Contação com recursos multissensoriais (som, imagem, objetos); adaptação de histórias com foco em diversidade e acessibilidade; múltiplas formas de participação e expressão	Contação de histórias combinada ao DUA fortalece práticas inclusivas; amplia engajamento, media emoções e promove vivências estéticas compartilhadas
2024	O desenho universal para a aprendizagem e suas contribuições na biblioteca escolar	Vivian et al. (Contribuciones a Las Ciencias Sociales)	Literatura como prática formativa, espaço de construção de autonomia e criticidade	Envolvimento: personalização do acervo e do ambiente; Representação: multiformatos (impresso, digital, acessível); Ação/Expressão: múltiplos meios para expressão do conhecimento	A biblioteca escolar torna-se um espaço de desenvolvimento integral ao integrar DUA; melhora o acesso, a participação e a expressão de todos os estudantes
2023	Do “Era uma vez” ao agora: literatura infantil com DUA	Mix de Leão Moia, Urbano e Benchimol da Silva (Revista Campo da História, vol. 8(1))	Literatura infantil entendida como prática de inclusão sensorial e estética	Contação adaptada com recursos visuais, táteis e pausas, múltiplas representações	A contação de histórias enquanto recurso metodológico no processo de inclusão, sendo estratégia de ensino e aprendizagem que está além das questões estéticas, pensando também nas questões éticas.

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

O quadro destaca, além das concepções de literatura subjacentes às estratégias de mediação identificadas, os principais achados de cada pesquisa, compartilhando a preocupação ética com o acesso, a participação e a experiência estética das e dos leitores. Os estudos mapeados apontam o potencial do DUA como um horizonte ético de mediação

cultural em que a literatura é compreendida como direito à construção de sentidos compartilhados.

As diretrizes do DUA se estruturam considerando três princípios: 1) Princípio de Engajamento - fornecer múltiplos meios para despertar o interesse das e dos estudantes; 2) Princípio de Representação - promove múltiplos meios para apresentar informações; 3) Princípio de Ação e Expressão - proporciona múltiplos meios para que as e os estudantes expressem suas aprendizagens. Cada princípio apresenta três dimensões - acesso, apoios e funções executivas - que desenham uma matriz de planejamento, na qual localizam-se objetivos específicos, servindo como pontos de apoio para, usando a metáfora de Umberto Eco (1994), entrada nos bosques da ficção em que fabulamos formas de acessibilizar a leitura literária:

Quadro 3 - Matriz do UDL 3.0 ⁴

Dimensões da Matriz	Engajamento (Projetar múltiplos meios de engajamento)	Representação (Projetar múltiplos meios de representação)	Ação e Expressão (Projetar múltiplos meios de ação e expressão)
Acesso	<ul style="list-style-type: none"> • Otimizar escolha e autonomia • Otimizar relevância, valor e autenticidade • Nutrir alegria e ludicidade • Abordar vieses, ameaças e distrações 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar oportunidades de personalização da apresentação • Oferecer múltiplas maneiras de perceber a informação • Representar, de modo autêntico, diversas perspectivas e identidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Variar e valorizar métodos de resposta, navegação e movimento • Otimizar acesso a materiais acessíveis e tecnologias assistivas
Apoios	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer significado e propósito dos objetivos • Otimizar desafio e apoio • Fomentar colaboração, aprendizagem coletiva, interdependência • Fomentar senso de comunidade e pertencimento • Oferecer feedback orientado à ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas linguísticas • Apoiar decodificação de texto, notação e símbolos • Valorizar línguas e dialetos diversos • Abordar vieses na linguagem e símbolos • Ilustrar com base na multimodalidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar comunicação multimodal • Usar diversas ferramentas para criação, composição e criatividade • Construir fluência com performance e suporte progressivo • Abordar vieses nos modos de expressão e comunicação
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expectativas, crenças e motivações • Desenvolver consciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar conhecimentos prévios a novas 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir metas significativas • Antecipar e planejar

⁴A matriz, originalmente publicada em língua inglesa, e base desta tradução, está disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-nonnumbers-all1y.pdf> .

Funções executivas	de si e dos outros <ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexão individual e coletiva • Cultivar empatia e práticas restaurativas 	aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> • Destacar padrões, ideias-chaves, relações e conceitos críticos • Cultivar múltiplas formas de conhecimento e construção de sentidos • Potencializar transferência e generalização 	desafios <ul style="list-style-type: none"> • Organizar informações e recursos • Aprimorar o monitoramento do próprio progresso • Contestar práticas excludentes
---------------------------	--	--	--

Fonte: Tradução dos autores, 2025

As diretrizes do DUA já passaram por cinco alterações, sendo a primeira versão datada de 2008. Embora haja uma nova versão, publicada em 2024, grande parte das discussões sobre o DUA ainda utilizam como base a versão anterior, datada de 2018. Para entender as alterações realizadas recentemente nas diretrizes, analisamos comparativamente as versões de 2018 e 2024.

Em 2018, o princípio de engajamento nas diretrizes de acesso apresenta como ações para capturar o interesse, já em 2024, o princípio de engajamento nas diretrizes de acesso atualiza para um planejamento de ações para acolher interesses e identidades.

Quadro 4: Atualização das diretrizes do DUA – Engajamento

2018: engajamento (acesso)	2024: engajamento (acesso)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Utilizar a escolha individual e autonomia. Utilizar relevância, valor e autenticidade. Minimizar ameaças e distrações.	Otimize a escolha e autonomia. Otimize relevância, valor e autenticidade. Cultive a alegria e a diversão. Aborde preconceitos, ameaças e distrações	Crie, de modo colaborativo, metas para a leitura literária; Oportunize a escolha dos textos literários de acordo com interesses, culturas, etc.

Fonte: CAST, 2018; 2024

Assim, notamos a inserção do combate aos preconceitos e a inserção da ludicidade como estratégia para manter a motivação e fomentar a participação. Em 2018, no princípio do engajamento, a diretriz de desenvolvimento traz ações para sustentar o esforço e persistência. Em 2024, também no princípio de engajamento, tal diretriz é atualizada para apoio e mantém como meta o planejamento para sustentar o esforço e a persistência.

Quadro 5: Atualização das diretrizes do DUA – Engajamento

2018: engajamento (desenvolvimento)	2024: engajamento (apoio)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Aumentar a relevância de metas e objetivos. Variar demandas e recursos para otimizar o desafio. Promover colaboração e a comunidade. Aumentar o feedback orientado para o domínio.	Esclareça o significado e o propósito dos objetivos. Otimize o desafio e o suporte. Promova a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva. Promova o pertencimento à comunidade. Ofereça o <i>feedback</i> orientado para a ação.	Apresente o objetivo da leitura literária e sua relevância para alcançar as metas acordadas; Produza atividades em grupo como rodas de leitura compartilhada.

Fonte: CAST, 2018; 2024

Dessa forma, notamos um foco maior sobre o suporte, de modo a reforçar a ideia de coletividade a partir das produções e ações conjuntas, além de acrescentar os vínculos identitários. Em 2018, no princípio de engajamento, a diretriz apresenta ações para o empoderamento de modo a fornecer a autorregulação. Em 2024, ainda no princípio de engajamento, na diretriz de funções executivas, apresenta ações para competência emocional.

Quadro 6: Atualização das diretrizes do DUA – Engajamento

2018: engajamento (empoderamento)	2024: engajamento (funções executivas)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Promover expectativas e crenças que aumentam a motivação. Facilitar habilidades e estratégias pessoais para lidar com as situações. Desenvolver autoavaliação e reflexão.	Reconheça as expectativas, crenças e motivações. Desenvolva a consciência de si mesmo e dos outros. Promova a reflexão individual e coletiva. Cultive a empatia e as práticas reparativas de emoções.	Promova momentos de reflexão após a leitura de textos literários, seja em modalidade escrita (individualmente) e oralizada e/ou audiovisual (coletivamente).

Fonte: CAST, 2018; 2024

As atualizações de para a diretriz de 2024 apontam uma maior abordagem no que diz respeito às subjetividades e às práticas voltadas para promoção da empatia, do respeito, ao trabalhar as competências emocionais. Quanto ao princípio de representação,

em 2018, a diretriz de acesso apresenta a estratégia para percepção. Já em 2024, a diretriz de acesso apresenta ações para planejar ações para percepção.

Quadro 7: Atualização das diretrizes do DUA – Representação

2018: Representação (acesso)	2024: Representação (acesso)	Implicações na prática pedagógica
Oferecer formas de personalizar a exibição de informações. Oferecer alternativas para informações auditivas. Oferecer alternativas para informações visuais.	Oportunize suporte para personalizar a exibição de informações. Promova múltiplas formas de perceber informações. Retrate uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista e cotidiana.	Oportunize o acesso ao texto literário em formatos, línguas e mídias diversos (PDF, impresso; audiolivro; braile, etc.). Relacione o texto literário com diferentes contextos sociais e culturais.

Fonte: CAST, 2018; 2024

Entendemos que nessa diretriz, especificamente, mudanças na diretriz levam em consideração questões do suporte, ampliam a possibilidade de outras formas de conceber informações ao não restringir ao áudio e ao visual, além de promover mais espaço para as questões de identidade e diversidade. Em 2018 temos, no princípio de representação, a diretriz de Linguagem e Símbolos. Em 2024, no princípio de representação, a diretriz de apoio.

Quadro 8: Atualização das diretrizes do DUA – Representação

2018: Representação (desenvolvimento)	2024: Representação (apoio)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Elucidar o vocabulário e os símbolos. Elucidar a sintaxe e a estrutura. Dar suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos. Promover a compreensão entre idiomas. Ilustrar por meio de diversas mídias.	Esclareça vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem. Simplifique a decodificação de texto, notação matemática e símbolos. Cultive a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos. Aborde preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos. Ilustre por meio de formas variadas de mídias.	Apresente os vocabulários, expressões, de modo a valorizar os diferentes modos de comunicação. Promova atividades de atualização e/ou tradução dos termos. Oportunize o texto literário e diversos gêneros: história em quadrinhos; vídeos; resenhas; etc.

Fonte: CAST, 2018; 2024

Mais uma vez notamos o combate aos preconceitos, a abordagem multimídias, o respeito à diversidade, como alterações para as diretrizes do DUA de 2024. No princípio de representação, no item 3 – empoderamento em 2018 e funções executivas em 2024 -, podemos notar uma mudança sutil que promove possibilidades para criação de significados diversos, para além de processar e visualizar informações existentes.

Quadro 9: Atualização das diretrizes do DUA – Representação

2018: Representação (empoderamento)	2024: Representação (funções executivas)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Ativar ou fornecer conhecimento prévio. Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relações. Guiar o processamento e visualização de informações. Maximizar a transferência e a generalização.	Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado. Destaque e explore padrões, recursos críticos, grandes ideias e relacionamentos. Trabalhe múltiplas formas de conhecer e criar significado. Maximize a transferência e generalização.	Relacione o texto com o conhecimento prévio dos estudantes. Experimente diversos modos de construir sentido a partir do texto literário.

Fonte: CAST, 2018; 2024

No quadro acima, que aborda o princípio de Ação e expressão, na diretriz de acesso, podemos observar, em sua atualização, uma maior tolerância com as múltiplas respostas, navegações e ações desenvolvidas pelos estudantes. Há também a estratégia para criação de condições para uso de materiais acessíveis para que os estudantes sejam incluídos nas atividades.

Quadro 10: Atualização das diretrizes do DUA – Ação e expressão

2018: Ação e expressão (acesso)	2024: Ação e expressão (acesso)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Ativar ou fornecer conhecimento prévio. Variar os métodos de resposta e navegação Otimizar o acesso às ferramentas e às tecnologias assistivas.	Varie e respeite os métodos de resposta, navegação e ação. Otimize o acesso a materiais acessíveis bem como a tecnologias e recursos assistivos e acessíveis.	Oportunize diversos modos de compartilhar a leitura literária (resenha; resumo, vlog, diário de leitura; adaptação para outros gêneros)

Fonte: CAST, 2018; 2024

Ainda no princípio de Ação e expressão, em seu segundo item, apresenta uma atualização com a inclusão do debate sobre preconceitos linguísticos e sociais voltados para as práticas comunicativas. Para além disso, reforça a variedade de materiais comunicativos, reforça a importância da criatividade, criação de metas e estratégias para elaboração de atividades guiadas.

Quadro 11: Atualização das diretrizes do DUA – Ação e expressão

2018: Ação e expressão (desenvolvimento)	2024: Ação e expressão (apoio)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Usar diferentes meios de comunicação. Usar diferentes ferramentas para construção e composição. Desenvolver fluências com em diferentes níveis de suporte para prática e desempenho.	Use várias mídias para comunicação. Use vários recursos para construção, composição e criatividade. Desenvolva caminhos com suporte graduado para prática e desempenho. Aborde preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação.	Promova diferentes recursos para construção criativa das atividades (aplicativos, sites e materiais) Ofereça suporte e acompanhamento para as produções. Questione os preconceitos a partir de elementos de textos literários.

Fonte: CAST, 2018; 2024

O quadro acima, também no princípio de Ação e expressão, demonstra atualizações na terceira diretriz de modo que a versão mais recente apresente estratégias para a autonomia de aprendizagem eficaz dos estudantes, considerando ações que visem o planejamento, construção de metas e avaliação que sejam eficazes no desenvolvimento dos estudantes.

Quadro 12: Atualização das diretrizes do DUA – Ação e expressão

2018: Ação e expressão (empoderamento)	2024: Ação e expressão (funções executivas)	Possíveis implicações na prática pedagógica
Orientar o estabelecimento apropriado de metas. Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias. Facilitar o gerenciamento de informações e recursos. Aumentar a capacidade de monitorar o progresso.	Estabeleça metas significativas. Antecipe e planeje os desafios. Organize informações e recursos. Aprimore a capacidade de monitorar o progresso. Questione práticas excludentes.	Construa o planejamento de modo horizontalizado. Disponibilize cronograma de atividades.

Fonte: CAST, 2018; 2024

O DUA tem como foco o desenvolvimento de um currículo mais equitativo, que promova a inclusão de todas e todos os estudantes, tratando-se, assim, de uma abordagem marcada por dimensões éticas, políticas e metodológicas. Assim, o uso de suas diretrizes possibilita inovação pedagógica socialmente referenciada ao acolher as diversidades e diferenças e promover justiça curricular devido à sua flexibilidade, possibilitando ações inclusivas e oportunizando que os estudantes produzam autonomia frente ao seu processo de aprendizagem enquanto se produzem frente às experiências que (lhes) encontram em sala.

É a partir deste exercício de leitura das diretrizes do DUA a luz de possíveis implicações para prática pedagógica que tome a leitura literária na pauta de uma pedagógica da experiência e da acessibilidade que nos propomos fabular currículos e desenhar leituras acessíveis a partir do conto *Crianças Vermelhas*, de Lu Ain-Zaila.

A escolha do conto *Crianças vermelhas* para fabular um roteiro de leitura experiencial e acessível não é fortuita. Escritora, roteirista e professora, Lu Ain-Zaila é uma das escritoras mais significativas da produção afro-futurista brasileira contemporânea. Sua obra propõe um gesto de retomada e reinvenção que a própria autora denomina de sankofia, em referência ao conceito afro-diaspórico que convida a "retornar e buscar aquilo que foi deixado para trás". Nesse gesto, sua escrita tece narrativas que dialogam com ancestralidades negras, com tecnologias contemporâneas e com futuros/passados imaginados, produzindo uma ficção especulativa que tensiona o cânone literário como território de resistência.

É nesse contexto que *Crianças vermelhas*, publicado e circulado em espaços de literatura digital e de coletivos negros de escrita e leitura, emerge como um conto que entrelaça ficção, memória, violência e imaginação. Ao evocar as crianças e o vermelho, a autora convoca imagens que atravessam o corpo e a história, propondo uma escrita que é, ao mesmo tempo, fabulação especulativa e denúncia de um presente ainda colonial. A circulação do conto em ambientes digitais e coletivos independentes, fora das engrenagens tradicionais do mercado editorial, é parte de sua potência política: *Crianças vermelhas* se inscreve em um projeto de literatura como práxis de direito à palavra, direito ao imaginário e direito à infância negra.

Tomar o conto como tema de uma proposta de leitura literária ancorada no DUA e na perspectiva de uma pedagogia da experiência, considerando suas dimensões ética e estética é, pois, um gesto que reafirma a literatura como campo de luta e de criação de futuros outros na intersecção das diferenças e que abaixo ensaiamos. Neste quadro fabulado, escolhemos o princípio do engajamento para o exercício de imaginar essa aula, nas três dimensões da matriz: acesso, apoio e função executiva, destacando um objetivo em cada dimensão e duas metas para cada objetivo:

Quadro 13 - Fabular a leitura de crianças vermelhas: Princípio de Engajamento

Dimensão	Objetivo	Metas	Proposta
ACESSO	Acolher interesses e identidades	Nutrir a alegria e o brincar/imaginar	Ação: Investigar coletivamente o título do conto, ativando saberes, expectativas e desejos. Como: Propor a formulação de hipóteses de leitura/expectativas para o conto, baseados em pistas de identidade inscritas na linguagem/léxico: Impundulu, Dogon, Sirius, Mali etc.
		Promover escolha e autonomia	Ação: Produzir diferentes modos de entrada no texto literário por meio de materiais multimodais. Como: possibilitar distintas trilhas de retextualização do texto literário em perspectiva multimodal: texto em pranchas de comunicação, texto impresso ampliado; texto digital com acessibilidade, Versão em áudio (gravada por docente, estudantes ou convidado). Proporcionar contato sensorial: cores, texturas, sons, para evocar imagens e sugestões sobre o conto, não para ilustrar.
AP OIO	Sustentar esforço e persistência	Promover colaboração, interdependência e aprendizagem colaborativa	Ação: Desenhar de forma colaborativa trilhas de exploração do conto.

			<p>Como: trilha da ancestralidade, trilha da astronomia, trilha afrofuturista, etc., com desafios colaborativos e momentos de partilha dos achados.</p>
		Ofereça feedback orientado para a ação.	<p>Ação: Acompanhar as ações realizadas de modo a orientá-las de acordo com às metas a serem alcançadas.</p> <p>Como: Orientações individuais e coletivas com feedback visual, escrito e/ou falado, por meio de oficinas pensadas nas produções a serem realizadas pelas/os estudantes.</p>
FUNÇÕES EXECUTIVAS	Competências socioemocionais	Promover reflexão individual e coletiva	<p>Ação: Propor autoavaliação individual e coletiva, de modo a oferecer refletir as práticas realizadas e sua efetividade na leitura literária do conto.</p> <p>Como: Criação de um diário individual e coletivo como modo de escrever sobre a experiência de leitura do conto, bem como sobre a construção de significados que emergem das diferentes leituras.</p> <p>Pistas para registrar: Palavras ou frases que "grudaram". Imagens que se formaram. Emoções ou sensações corporais despertadas.</p>
		Reconhecer expectativas, crenças e motivações	<p>Ação: Criar espaços de escuta e expressão sobre medos, sonhos, pertencimento e visões de mundo.</p> <p>Como: Roda de conversa sobre o impacto do cometa. Escrita de cartas à narradora sobre o texto, suas expectativas, descobertas e experiências.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025

Considerações

Ao longo deste percurso exploratório, propusemos experimentar diretrizes de diferenciação curricular para fabular leituras literárias que se pautassem em uma pedagogia da experiência. Para além de estratégia metodológica, tomamos diferença como fundamento curricular como um posicionamento ético diante da diversidade que habita a escola. Como professoras/es de literatura, habituadas a escutar as entrelinhas, o gesto de diferenciar é, em última instância, um gesto de leitura das narrativas, mais desveladas ou mais cifras, que as e os estudantes produzem sobre si e sobre suas aprendizagens/experiências.

Por isso, a diferenciação curricular não pode ser vista como um apêndice, um complemento didático-pedagógico, uma resposta emergencial à identificação de necessidades específicas de aprendizagem. A diferenciação é, ou deveria ser, parte da tessitura curricular que produza pluralidades de percursos ampliando as condições reais de aprendizagem tomada como acontecimento na sala de aula, encontro com o texto literário e sua leitura.

A abordagem de Tomlinson (2017), quando articulada às provocações de Salvadori (2024) e Bondía (2002), permite compreender que práticas pedagógicas efetivamente inclusivas implicam ruptura com modelos de ensino de literatura fundados na homogeneização, na normalização e na colonização do outro e de sua experiência/leitura. Ao substituir a expectativa da aprendizagem regulada pelas competências e habilidades pela escuta atenta às diferenças/singularidades que habitam a sala de aula, deslocamos a centralidade do processo de ensino e aprendizagem da sala de aula do conteúdo para o encontro entre sujeitos, linguagens, textos e afetos.

Nesse movimento, faz-se necessário ressignificar o próprio papel docente: de transmissor de saberes a curador de experiências, mediador de processos, coautor de percursos. A professora e o professor que diferenciam não buscam o controle da aprendizagem, mas a construção de sentidos em meio à instabilidade e à imprevisibilidade que são constitutivas tanto do cotidiano escolar/da vida, quanto do texto literário, superfície textual sempre precariamente monolítica.

Como afirmam os princípios do DUA, diferenciar é ampliar o acesso aos saberes por múltiplos modos de representação, expressão e engajamento. Assumir a diferenciação curricular como prática implica, portanto, tensionar as estruturas, interrogar o currículo e

produzir outras possibilidades de convivência pedagógica. É, nas palavras de Salvadori (2024), abandonar o "puxadinho" e aceitar o convite à confabulação: pensar coletivamente, narrar em vozes múltipla, desenhar aulas como quem redesenha o mundo.

Se, como escreveu Haraway (2022), "importa que histórias contamos para contar outras histórias com elas", então também importa que práticas elegemos para produzir outras práticas com elas. A diferenciação, nesse sentido, é uma forma de contar uma outra história da escola e da leitura literária em sala — uma história em que a diferença inscreva rasgos no tecido da aprendizagem de modo que os fios, da ficção e da vida, componham outros e possíveis encontros entre textos e leitoras/es e entre leitores/as.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan./abr., p. 20-28, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, pp. 169-191, 1995.

CAST. **CAST: Until learning has no limits**. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de (orgs.). **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico [recurso eletrônico]**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. E-book. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>. Acesso em: 10 jun., 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 1997.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EL BOUKHRISSE, M.; BRIGUI, H. Exploring the Impacts of Universal Design for Learning (UDL) on Reading Comprehension: A Systematic Review of Literature. **International Journal of Language and Literary Studies**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 283–313,

2025. DOI: 10.36892/ijlls.v7i2.2066. Disponível em: <https://ijlls.org/index.php/ijlls/article/view/2066>. Acesso em: 10 jun. 2025.

HERRERA F., J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HARAWAY, D. “Fabulação”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social | Departamento de Antropologia | FFLCH – USP, 2022. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/donna-haraway>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MOIA, M. de L., URBANO, F. W., & SILVA, D. L. B. da . (2023). **Do era uma vez ao agora**: A importância da literatura infantil através da contação de histórias para a inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil. *Revista Campo Da História*, 8(1), 92–103. <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-006>

SALVADORI, J. C. Confabulações curriculares: e se a gente desenhasse aulas de língua inglesa acessíveis? In: MARCHON, A. H.; WITCHES, P. H.; NEVES, G. L.; DAMASCENO, G. L.; PEROBELLI, R.; FURLAN, C. J. K. (Orgs.). **Estudos linguísticos e direitos humanos: epistemologias linguísticas e ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. v. 5. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/estudos-linguisticos-e-direitos-humanos-epistemologias-linguisticas-e-ensino-de-linguas-vol-5/> Acesso em 21 de Abril de 2025.

SALVADORI, Juliana Cristina. **Experiências e(m) desleitura na universidade do estado da Bahia**: foridade, poésis e professoralidade nos giros da formação. Revisão textual: Fernanda Caroline Silva dos Santos. 169 f. Memorial (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas - DCH4) - Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2022.

TOMLINSON, C. A. **How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms**. 3. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

VIEIRA, L. A.; CHAGAS, G. F. S. A contação de histórias combinada aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: uma prática inclusiva na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 5, 5 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/5/a-contacao-de-historias-combinada-aos-principios-do-desenho-universal-para-aprendizagem-uma-pratica-inclusiva-na-educacao-infantil> Acesso em: 10 jun. 2025.

VIVIAN, L. E., GASPERIN, J. C., GOEDERT, L., & PEREIRA, C. D. (2024). O desenho universal para a aprendizagem e suas contribuições na biblioteca escolar. **Contribuciones a las ciencias sociales**, 17(4), e6405. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-187> acesso março, 2025

YVANCOS, J. M. P. Canon y lectura. In: **La seducción de la lectura en edades tempranas**. Madri: Ministério de Educación, Cultura y Desporte, 2002.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2019.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **A literatura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.