OLHARES
REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

LEITURA LITERÁRIA E ACESSIBILIDADE: a mediação de Lenyra Fraccaroli em bibliotecas públicas

LECTURA LITERARIA Y ACCESIBILIDAD: la mediación de Lenyra Fraccaroli en bibliotecas públicas

LITERARY READING AND ACCESSIBILITY: the mediation of Lenyra Fraccaroli in public libraries

https://doi.org/10.34024/olhares.

Ana Cristina Dias Rocha Lima
Centro Universitário Católico Assunção-SP
acdrlima@gmail.com

Elisangela Alves Silva
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp
elisangela.alves@unifesp.br

Marcos Paulo de Passos
Universidade Federal de Minas Gerais
mppassos@ufmg.br

Resumo: Este artigo analisa o direito à leitura literária em contextos inclusivos, tomando como referência a atuação da bibliotecária e educadora Lenyra Camargo Fraccaroli à frente da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo. Parte-se do problema da distância entre a garantia legal de acesso à cultura e sua efetivação nas práticas institucionais. O objetivo consiste em demonstrar de que modo os direitos assegurados pela legislação inclusiva podem ser concretizados em equipamentos culturais, especialmente por meio de práticas de mediação de leitura literária. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão teórico-bibliográfica e análise histórica de fontes secundárias, dialogando com autores da história cultural da leitura, da educação inclusiva e da biblioteconomia. Os resultados indicam que a simples disponibilização de acervos acessíveis não garante o acesso efetivo à leitura, sendo imprescindível a atuação de mediadores qualificados, a diversificação das estratégias de mediação e a constituição de acervos pautados na bibliodiversidade. Conclui-se que a biblioteca pública, quando orientada por princípios inclusivos, pode constituir-se como um espaço de mediação cultural, favorecendo a participação, o pertencimento e a produção de sentidos por sujeitos historicamente excluídos.

Palavras-chave: Mediação de Leitura. Acessibilidade. Atuação profissional.

Resumen: Este artículo analiza el derecho a la lectura literaria en contextos inclusivos, tomando como referencia la actuación de la bibliotecaria y educadora Lenyra Camargo Fraccaroli en la Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo. Se parte del problema de la distancia entre la garantía legal de acceso a la cultura y su concreción en las prácticas institucionales. El objetivo es demostrar de qué manera los derechos asegurados por la legislación inclusiva pueden materializarse en los espacios culturales, especialmente a través de prácticas de mediación de la lectura literaria. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión teórico-bibliográfica y análisis histórico de fuentes secundarias, dialogando con autores de la historia cultural de la lectura, la educación inclusiva y la biblioteconomía. Los resultados indican que la simple disponibilidad de acervos accesibles no garantiza el acceso efectivo a la lectura, siendo fundamental la actuación de mediadores cualificados, la diversificación de estrategias de mediación y la constitución de acervos basados en la bibliodiversidad. Se concluye que la biblioteca pública, cuando orientada por principios inclusivos, puede constituirse como un espacio de mediación cultural, favoreciendo la participación, el sentido de pertenencia y la producción de significados por sujetos históricamente excluidos.

Palabras clave: Mediación de Lectura. Acessibilidade. Atuación professional.

Abstract: This article analyzes the right to literary reading in inclusive contexts, taking as reference the work of librarian and educator Lenyra Camargo Fraccaroli at the Municipal Children's Library of São Paulo. It addresses the gap between the legal guarantee of access to culture and its effective implementation in institutional practices. The objective is to demonstrate how rights ensured by inclusive legislation can be materialized in cultural institutions, especially through literary reading mediation practices. The study adopts a qualitative approach, based on theoretical and bibliographic review and historical analysis of secondary sources, engaging with authors from cultural history of reading, inclusive education, and library science. The results indicate that the mere availability of accessible collections does not ensure effective access to reading, highlighting the importance of qualified mediators, diversified mediation strategies, and collections guided by bibliodiversity. It concludes that public libraries, when guided by inclusive principles, can function as spaces of cultural mediation, promoting participation, a sense of belonging, and meaning-making for historically excluded subjects.

Keywords: Reading mediation. Accessibility. Professional librarian.

Introdução

> *[...] mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.*
>
> *Guimarães Rosa*

> *Ler é sempre uma forma de resistir.*
>
> *Michèle Petit*

A transição do século XIX para o XX foi marcada pela circulação de discursos que atribuíram à educação um papel central nos projetos de civilização e formação do cidadão. Nesse cenário, as bibliotecas públicas consolidaram-se

como dispositivos culturais vinculados à modernização urbana e à difusão do saber. No Brasil, sua implantação ocorreu de modo desigual, mas, em cidades como São Paulo, tornaram-se símbolos de progresso, articulando arquitetura, políticas públicas e ideais de ordem social.

Entretanto, tais instituições foram historicamente marcadas por práticas excludentes. Pessoas com deficiência e outros grupos menorizados permaneceram à margem desses espaços, reflexo de concepções que oscilaram entre o estigma religioso predominante na Idade Média e o paradigma médico que classificava a deficiência como anomalia (Mazzotta, 2011). Apenas nas últimas décadas, com o reconhecimento do acesso à informação como direito fundamental (Cury, 2002), com a publicação do Decreto n.º 5.296/2004, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade nos lugares públicos, com o Projeto de Lei n.º 6.238/2025, que reconhece a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana e que estabelece diretrizes para a proteção da pessoa neurodivergente, vedando práticas terapêuticas coercitivas, normatizadoras, punitivas ou sem respaldo científico, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão — Lei n.º 13.146/2015 —, intensificaram-se as demandas por políticas de acessibilidade e transformação institucional no país.

A perspectiva inclusiva, portanto, desloca o foco da adaptação do indivíduo para a responsabilidade institucional na eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Nesse contexto, a leitura literária assume papel estruturante: mais do que instrumento informativo, a literatura constitui experiência estética e simbólica capaz de possibilitar a elaboração de vivências, o reconhecimento de si e do outro e a inserção em comunidades leitoras. Como nos lembra João Guimarães Rosa, na obra Grande sertão: veredas, reconhecer que as pessoas "não foram terminadas" e "vão sempre mudando" é confirmar, também, que a leitura pode constituir um espaço de transformação — e que resistir à exclusão cultural é, como afirma Michèle Petit (2009), uma das formas mais potentes desse movimento. Garantir o direito à leitura literária em contextos de inclusão significa, assim, assegurar não apenas o acesso ao livro, mas condições efetivas de fruição cultural e participação cidadã.

Diante do exposto, destacamos a atuação pioneira da bibliotecária e educadora Lenyra Camargo Fraccaroli (1906–1991). Nascida em Rio Claro (SP), formou-se professora pela Escola Normal de São Paulo, em 1932, e bibliotecária pela Escola de Sociologia e Política, em 1940. Antes de assumir a biblioteca pública infantil, dirigiu a Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos entre 1933 e 1935. A convite de Mário de Andrade — então diretor do Departamento de Cultura do Município de São Paulo —, Fraccaroli organizou e dirigiu a Biblioteca Infantil Municipal (atual Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato) do ano de sua

inauguração, em 1936, até 1961 (Pasquim, 2017; Perez, 2021). Durante sua gestão, implementou iniciativas inéditas, como a criação de uma seção de livros em braille, ampliando o acesso de crianças com deficiência visual à literatura e antecipando debates que só décadas mais tarde seriam consolidados em marcos legais de inclusão. Ao reconhecer a leitura como direito, sua trajetória consolidou a biblioteca pública como espaço de mediação cultural, formação leitora e expressão da diversidade.

Considerando a possibilidade de a deficiência ser congênita ou adquirida ao longo da vida, a experiência pioneira de Lenyra evidencia que a acessibilidade deve se configurar como dimensão permanente das políticas públicas e da organização dos espaços culturais. Conceber a biblioteca pública como ambiente inclusivo, em decorrência, implica reconhecer o direito universal à memória, à cultura, à informação e à participação na vida social, reafirmando sua função como espaço de produção e circulação de sentidos.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo demonstrar de que modo os direitos assegurados pela legislação inclusiva podem ser concretizados nos equipamentos culturais, especialmente no que se refere às práticas de mediação de leitura literária, à luz das contribuições de Petit (2009; 2019), Perrotti e Pieruccini (2008) e Munita (2024). Ao deslocar o foco da norma para a prática, busca-se evidenciar que a inclusão se realiza no cotidiano institucional, por meio de escolhas curatoriais, formação de mediadores e criação de condições efetivas de participação. Nesse sentido, a pesquisa responde à seguinte questão: de que modo práticas de mediação literária em bibliotecas públicas podem garantir o direito à leitura em contextos de inclusão?

O trabalho organiza-se em duas partes articuladas. A primeira apresenta uma perspectiva histórica da constituição das bibliotecas públicas municipais, destacando a atuação da bibliotecária e educadora Lenyra Camargo Fraccaroli. A segunda discute o conceito de bibliodiversidade (Mihal, 2013; Costa, 2022) — não restrito à pluralidade editorial, mas entendido como condição para práticas de mediação cultural que reconheçam diferenças sensoriais, culturais e cognitivas —, em diálogo com as análises de Figueira (2008) e Sassaki (2006) sobre exclusão, integração e inclusão.

A compreensão contemporânea de inclusão fundamenta-se no deslocamento de modelos centrados no déficit individual para abordagens que enfatizam a transformação social e institucional. Nesse sentido, Sassaki (2006) define a inclusão como um processo que visa garantir a participação plena de todas as pessoas nos diversos âmbitos da vida social, por meio da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais. Para o autor, não se trata de adaptar o indivíduo aos sistemas existentes, mas de reestruturar a sociedade para que se torne acessível a todos, reconhecendo a diversidade humana como princípio constitutivo.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e é mediado por instrumentos culturais. Ao tratar da defectologia, o autor propõe que a deficiência não deve ser entendida como limitação absoluta, mas como uma condição que pode ser ressignificada a partir das mediações oferecidas pelo meio social. Assim, o acesso à cultura — e, particularmente, à leitura literária — configura-se como elemento central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a participação social dos sujeitos. Nesse contexto, espaços culturais, como as bibliotecas públicas, assumem papel determinante na efetivação da inclusão. Ao se constituírem como ambientes de mediação simbólica, tais instituições podem promover não apenas o acesso físico aos acervos, mas a construção de experiências significativas de leitura, capazes de favorecer o pertencimento, a expressão e a produção de sentidos por sujeitos historicamente excluídos. Dessa forma, a inclusão no âmbito das bibliotecas ultrapassa a dimensão normativa e passa a ser compreendida como prática social, que se concretiza por meio de ações intencionais, planejamento inclusivo e mediações qualificadas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão teórico-bibliográfica e em análise histórica de fontes secundárias. O levantamento bibliográfico contemplou produções nas áreas de história cultural da leitura, mediação literária, biblioteconomia e educação inclusiva, com ênfase em autores que discutem a leitura como prática social e experiência estética.

No que se refere à dimensão histórica, foram analisados estudos, documentos institucionais e produções acadêmicas que abordam a constituição das bibliotecas públicas no Brasil, bem como a trajetória da educação de pessoas com deficiência e a atuação de Lenyra Camargo Fraccaroli. A seleção das fontes considerou sua relevância para a compreensão das relações entre políticas culturais, acessibilidade e práticas de mediação.

A análise orienta-se pelos pressupostos da história cultural, conforme Chartier (2014), ao compreender a leitura como prática historicamente situada e socialmente mediada. Nesse sentido, busca-se articular diferentes temporalidades — passado e presente — para problematizar o direito à leitura literária em contextos de inclusão, tomando a biblioteca pública como espaço de produção, circulação e apropriação de sentidos.

A gênese da biblioteca pública e a criação da seção braille em perspectiva histórica

A trajetória das bibliotecas, desde a Antiguidade, vincula-se à necessidade de reunir, conservar, organizar e difundir o conhecimento em espaços

institucionalizados. Mais do que depósitos de livros, essas instituições constituíram-se como instâncias de poder simbólico, uma vez que o controle da memória escrita implicava também controle cultural e político (Cavallo; Chartier, 1998). No Brasil, sua formação esteve inicialmente associada ao projeto colonial português e à atuação de ordens religiosas, responsáveis pela organização de acervos em colégios e conventos desde o século XVI. Com a chegada da corte portuguesa, em 1808, e a criação da Biblioteca Nacional, consolidou-se uma infraestrutura cultural alinhada aos interesses do Estado (Assis, 2022). Contudo, o acesso ao livro permaneceu limitado por barreiras econômicas, sociais e simbólicas, evidenciando que a noção de "biblioteca pública" não implicava, necessariamente, democratização da leitura.

Vale registrar que, em 1811, na cidade de Salvador, Bahia, foi inaugurada a segunda biblioteca pública brasileira, fruto de mobilização civil entre os poucos letrados do período, e que o Real Gabinete Português de Leitura, fundado em 1837 por um grupo de imigrantes portugueses, tornara-se biblioteca pública apenas em 1900 (Rasteli; Caldas, 2017). Tais indicadores atestam que a cultura letrada no país é decorrente de inúmeros episódios de descaso político-administrativo e atraso histórico e educacional em torno da leitura e do acesso ao livro, se comparada aos quadros socioculturais europeu e estadunidense.

Ainda assim, conforme destaca Perez (2021), ao longo do século XIX, sob influência das ideias liberais e do movimento das free libraries na Europa e nos Estados Unidos, fortaleceu-se internacionalmente a concepção da biblioteca pública como instrumento de formação cidadã e democratização do saber. No Brasil, contudo, esse processo foi lento e desigual, marcado por elevados índices de analfabetismo e profundas assimetrias sociais. Muitas bibliotecas, herdeiras dos gabinetes de leitura, configuravam-se como espaços de sociabilidade letrada restritos a determinados segmentos, como indica Martins (2015), operando em permanente tensão entre elitismo e democratização, em função da lógica da tradição que as caracterizou historicamente. Ademais, suas coleções e serviços permaneceram distantes das demandas populares e se caracterizaram como ambientes desvinculados da sociedade (Almeida Júnior, 1997). Dito de outro modo, ocasionaram cisão histórica entre Biblioteca e Sociedade, aspecto que não somente acentuou a precariedade da situação de nossas bibliotecas (Pieruccini; Perrotti, 2012), mas também as inscreveu numa espécie de silêncio e de experiência coletiva de exclusão, marcada, especialmente, pela relação anódina da maior parcela da população, com limitadas oportunidades de acesso ao livro, à leitura e ao ensino em nosso país (Rasteli; Caldas, 2017).

Apesar do contexto conturbado da cultura letrada no país, foi no início do século XX que a emergência da infância como público leitor integrou os projetos de modernização urbana e cultural, especialmente em São Paulo. A criação da Biblioteca Municipal, em 1925, e do Departamento de Cultura da Municipalidade

Paulistana, em 1935, sob direção de Mário de Andrade, inscreveram-se em um movimento de institucionalização de políticas culturais voltadas à formação de leitores.

À frente da Divisão de Bibliotecas, Rubens Borba de Moraes defendeu a profissionalização técnica do campo biblioteconômico e a concepção da biblioteca como uma instituição dinâmica, socialmente comprometida e articulada às demandas da população. Tal perspectiva dialoga diretamente com os ideais pedagógicos da Escola Nova, movimento educacional que, na transição entre os séculos XIX e XX, propôs uma reconfiguração das práticas de ensino ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando uma educação mais ativa, participativa e alinhada às necessidades dos sujeitos.

No Brasil, a Escola Nova consolidou-se a partir da década de 1930, em um contexto de intensas transformações políticas, econômicas e sociais (Boto, 2019). Entre seus principais expoentes, destacam-se Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, cujas contribuições foram fundamentais para a formulação de uma educação renovadora no país.

Paralelamente a esse processo, a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil desenvolveu-se sob a marca da assistência e da segregação. Conforme Mantoan (2002), as primeiras iniciativas, no século XIX, inspiraram-se em modelos europeus e norte-americanos, mas mantiveram caráter privado e desvinculado das políticas públicas. Apenas na década de 1960, a "educação dos excepcionais" foi incorporada oficialmente ao sistema educacional brasileiro. A autora identifica três períodos: de 1854 a 1956, marcado por iniciativas privadas; de 1957 a 1993, caracterizado por ações oficiais de alcance limitado; e, a partir de 1993, definido pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Durante grande parte desse percurso, predominou a lógica institucional especializada e a segmentação das deficiências, o que contribuiu para a exclusão de crianças e jovens com deficiência dos espaços culturais comuns — dentre eles, as bibliotecas públicas.

É nesse contexto que a atuação de Lenyra Camargo Fraccaroli adquire relevância histórica e analítica. Conforme demonstram Pasquim (2017) e Perez (2021), Fraccaroli articulou tradição associativa e inovação pedagógica na concepção de biblioteca infantil como espaço formativo complementar à escola. À frente da Biblioteca Infantil Municipal — posteriormente denominada Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato —, consolidou um modelo institucional que transcendia a guarda de acervos, valorizando a ambiência, as atividades culturais e a leitura como prática social compartilhada[1].

A iniciativa inseria-se em um contexto de profunda escassez de livros em braille no Brasil. Conforme relata Dorina Nowill (1996), quando perdeu a visão, em 1939, praticamente não havia obras disponíveis no país, excetuando-se

alguns exemplares importados, geralmente em língua francesa; no Instituto Benjamin Constant, as cartilhas eram produzidas artesanalmente e o repertório disponível permanecia limitado.

Em 1943, Dorina Nowill tornou-se a primeira aluna cega da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Parte de sua formação ocorreu no Instituto de Cegos Padre Chico, no qual normalistas aprenderam o sistema braille e elaboraram materiais didáticos. Em 1945, um dos estágios foi realizado na Biblioteca Infantil Municipal, ocasião em que Fraccaroli demonstrou interesse em integrar crianças cegas às atividades da instituição, até então frequentada majoritariamente por crianças videntes (De la Torre, 2014). Sensibilizada pela experiência, destinou uma sala ao acervo em braille, posteriormente denominada "Sala Dorina Nowill".

Conforme Raffaini (2022), em articulação com Dorina Nowill e com o Instituto de Cegos Padre Chico, organizou-se, em 1947, a primeira sala pública de leitura em braille do país. Diante da escassez de obras transcritas, bibliotecárias e voluntárias passaram a produzir exemplares manualmente. Mais do que disponibilizar livros adaptados, a iniciativa integrou crianças com deficiência visual às demais atividades culturais da biblioteca — audições musicais, teatro e eventos recreativos —, tratando a leitura como prática de pertencimento e não apenas como técnica escolar (Coelho, 1983).

O acervo foi transferido para o Centro Cultural São Paulo em 1982 e, a partir de 1986, passou a ocupar um espaço próprio nas Coleções Especiais da Divisão de Bibliotecas. Em 2008, a instituição passou a denominar-se "Biblioteca Louis Braille". Embora as bibliotecas públicas da cidade disponham atualmente de exemplares e suportes em braille, o uso desses materiais por interagentes com deficiência visual nas unidades de bairro ainda é reduzido, indicando que a oferta material não assegura, por si só, acesso efetivo nem participação cultural.

Conforme denunciado por Perrotti (1990) e Perrotti e Pieruccini (2008), o Estado brasileiro há vários anos vem desenvolvendo uma política de acesso físico a materiais bibliográficos, mas não uma política efetiva de educação e cultura, aspecto que ocasiona desperdício de recursos, esforços e esperanças incrustados nesse filantropismo travestido de política pública, desconsiderando as mediações educativas e culturais que se fazem necessárias para que os processos de apropriação simbólica se realizem. Assim, de forma contundente, no quadro inclusivo, esse descompasso é confirmado pelos dados mais recentes do Sistema Municipal de Bibliotecas[2] (São Paulo, 2025): de um total de 500.479 empréstimos realizados, apenas 505 corresponderam a materiais acessíveis — audiolivros, livros falados ou obras em braille —, o que representa menos de 0,1% do total. De modo semelhante, entre 919.168 materiais consultados, apenas 1.324 eram recursos com acessibilidade. Tais números evidenciam que a distância entre a disponibilização de acervos e sua efetiva apropriação permanece significativa,

[1] O aspecto mais inovador de sua gestão foi a criação da Seção Braille, inaugurada em 29 de abril de 1946, conforme (Perez, 2021).

reafirmando a centralidade das mediações e a garantia do direito à leitura.

A experiência conduzida por Fraccaroli tensiona a periodização tradicional da educação especial ao evidenciar que práticas inclusivas emergiram também no interior de equipamentos culturais, antes mesmo de qualquer amparo legal. Em um cenário marcado por paradigmas assistencialistas, a criação da Seção Braille representou um deslocamento da lógica da tutela e do assistencialismo para a afirmação do direito à cultura. A trajetória analisada contribui, assim, para responder à questão central deste artigo: quando mediada por instituições comprometidas com a acessibilidade, com equipes profissionais orientadas para a garantia de direitos culturais, a leitura literária pode exercer função emancipatória, constituindo espaço de reconhecimento simbólico e de inserção cultural para pessoas com deficiência.

Mediação de leitura literária e acessibilidade: desafios contemporâneos

A abordagem inclusiva amplia a compreensão da diversidade humana, englobando grupos historicamente marginalizados, tais como populações indígenas, pessoas negras, indivíduos em situação de vulnerabilidade social (idosos, analfabetos, moradores em situação de rua) e pessoas com deficiência, incluindo aquelas com limitações físicas, auditivas, intelectuais, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. A inclusão pressupõe a consideração de todos os sujeitos, reconhecendo tanto aqueles com desenvolvimento típico quanto atípico, garantindo condições equitativas de acesso, participação e permanência nos diversos espaços sociais.

No âmbito educacional e social, a distinção entre desenvolvimento típico e atípico contribui para a compreensão das variadas formas de desenvolvimento humano. O desenvolvimento típico refere-se ao percurso que ocorre dentro dos padrões esperados para a faixa etária, sem alterações significativas nas dimensões cognitiva, comunicacional, motora ou social. Já o desenvolvimento atípico envolve condições como deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras particularidades que influenciam a maneira de aprender, interagir e se desenvolver. Tais diferenças não indicam inferioridade, mas evidenciam a necessidade de suporte, acessibilidade e estratégias adequadas para assegurar a plena participação social, conforme aponta a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), para quem o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais e das mediações socioculturais.

No que concerne à deficiência, Omote (2018) destaca que o termo esteve

[2] SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Cultura. Coordenação do Sistema Municipal de Bibliotecas. Bibliotecas em números: dados estatísticos de 2025. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2025. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/cultura/w/bibliotecas/informacao_publica/13740. Acesso em: 29 mar. 2026.

historicamente vinculado à ideia de déficit — ausência ou limitação de certas funções. Sob a ótica do modelo social, contudo, o enfoque desloca-se da limitação individual para as barreiras impostas pelo ambiente. A deficiência não se restringe à condição do indivíduo, devendo ser analisada em relação às interações sociais e às oportunidades disponibilizadas. É responsabilidade dos profissionais identificar e eliminar tais barreiras, promovendo acessibilidade e participação plena. Entre as principais, destacam-se as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicacionais, informacionais e atitudinais — estas últimas caracterizadas por comportamentos, preconceitos ou práticas que impedem a participação em condições de igualdade, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015).

Ao contrário do ambiente escolar, em que a convivência diária facilita a identificação de necessidades específicas, na biblioteca pública essas demandas podem não ser imediatamente perceptíveis. Por isso, é fundamental indagar, sempre que possível, se os interagentes — aqui compreendidos não como meros usuários de serviços, mas como sujeitos ativos na construção de sentidos e na relação com a informação, conforme propõe Elisa Cristina Delfini Corrêa (2014) — necessitam de algum recurso específico, seja de natureza humana ou material.

Essa prática de escuta antecipada possibilita a elaboração de estratégias que favoreçam a participação efetiva de todos: pessoas surdas, cadeirantes, cegas, com deficiência intelectual, com transtornos do neurodesenvolvimento, idosos, lactentes e outros indivíduos que requerem atenção diferenciada no atendimento. Compreender a composição do público que interage com o espaço constitui elemento essencial para o desenvolvimento de práticas mais acolhedoras, dialógicas e inclusivas.

Um exemplo prático está relacionado com o planejamento para a presença de uma pessoa com TEA em nível 3 de suporte: o conhecimento prévio dessa condição possibilita a antecipação de intervenções adequadas, como a criação de um espaço de descompressão — ambiente reservado que permite ao indivíduo a sua autorregulação, afastando-se de estímulos excessivos. Esse tipo de espaço, concebido para proporcionar conforto, segurança e atender às necessidades sensoriais e emocionais, também beneficia pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual, altas habilidades e superdotação, ou qualquer indivíduo que necessite de suporte para a autorregulação.

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAEs) referem-se a aspectos relacionados à funcionalidade interna do indivíduo, sem que haja necessariamente comprometimento intelectual. No entanto, a ausência de habilidades básicas como leitura, escrita e raciocínio matemático pode impactar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a inclusão social (Custódio; Pereira, 2013). Entre as DAEs mais frequentes, destacam-se a dislexia, a discalculia e o

transtorno do déficit de atenção, com ou sem hiperatividade. Embora não sejam formalmente reconhecidas como parte do público da educação especial, as pessoas com DAEs demandam práticas inclusivas e intervenções planejadas que considerem suas especificidades. A efetivação da inclusão requer a colaboração entre professores, bibliotecários, gestores e mediadores de leitura, pois a simples disponibilização do acervo não garante o acesso efetivo à literatura. Como observa Petit (2009, p. 13), um conhecimento, um acervo de livros e memórias tornam-se letra morta se ninguém lhes der vida — o que reafirma a centralidade das mediações para que o encontro com a leitura literária se realize.

Assim, considerar as singularidades de sujeitos e de grupos populacionais associados a contextos socioculturais específicos implica outros modos, concepções e metodologias para a atuação em bibliotecas. Compreendida como instância de mediação cultural por excelência, e implicada numa complexa trama de relações entre produção e recepção dos bens culturais ali disponíveis, a biblioteca consagrou-se como categoria específica da cultura letrada e historicamente se mantém como lugar destacado na contemporaneidade. Tomada como instância formativa que ultrapassa os limites da educação formal, a biblioteca transcende formas convencionais e elabora vínculos entre sujeitos, instituição e conhecimento por meio de sociabilidades, ações orgânicas, sistemáticas e permanentes no interior de seus espaços — mediações.

É justamente no intervalo entre o discurso inclusivo e sua concretização que a gestão de Lenyra Fraccaroli se destaca. Antecipando concepções contemporâneas de acessibilidade, ela não limitou suas ações à adaptação física do espaço: ela compreendia que tornar a biblioteca acessível implicava garantir que todos os usuários pudessem, de fato, acessar os recursos disponíveis. Pensar a acessibilidade é considerar situações concretas, como o acesso de uma pessoa com nanismo ou deficiência física a livros dispostos em prateleiras fora de seu alcance. A inexistência de mobiliário adequado ou de organização do espaço que favoreça a autonomia evidencia a presença de barreiras arquitetônicas que limitam o acesso à informação e à leitura. Assim, iniciativas como as de Lenyra Fraccaroli demonstram que planejar espaços considerando públicos historicamente excluídos constitui, em si, uma ação inclusiva. Nesse sentido, compreendemos que suas ações anteciparam princípios da inclusão, que décadas depois foram consolidados em marcos legais.

Na organização da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo — atual Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato —, Fraccaroli instituiu uma pedagogia do acolhimento voltada à diversidade do público infantil, contemplando crianças com dislexia ou dificuldades de concentração, condições que, à época, ainda careciam de nomenclatura e debate sistemático. Para tanto, Pasquim (2017) e Perez (2021) relatam que a biblioteca oferecia múltiplas formas de acesso ao universo literário: a hora do conto, o teatro de fantoches e as audições musicais.

Ao diversificar as formas de mediação, ela evitava que dificuldades de aprendizagem resultassem em exclusão cultural. A criação de uma seção em braille ampliou o acesso para leitores com deficiência visual. O modelo de "biblioteca viva" que Fraccaroli defendia permitia, ainda, que crianças com dificuldades de aprendizagem participassem da experiência literária por meio da oralidade e da vivência estética compartilhada.

A herança dessa gestão ressoa nas políticas de acessibilidade que a Coordenação do Sistema Municipal de Bibliotecas tem incorporado progressivamente. Desde 2015, diagnósticos periódicos mapeiam condições estruturais, comunicacionais e de atendimento nas bibliotecas municipais da cidade de São Paulo[3], e a Coordenação tem introduzido gradativamente tecnologias assistivas como dispositivos de leitura automatizada para pessoas com deficiência visual, além de ampliar a disponibilização de audiolivros, obras em braille e livros digitais acessíveis. Há também iniciativas de mediação em Libras em programações culturais. Esses avanços são relevantes, mas a efetivação do acesso ainda carece de estudos que avaliem o alcance real dessas iniciativas junto aos públicos que pretendem atingir. Como alerta Perrotti (2016, p. 16), ainda impera a visão difusionista segundo a qual "a disponibilização de bens culturais gera automaticamente apropriação" quando, na realidade, o acesso técnico ao acervo não garante, por si só, apropriação cultural. Superar essa visão implica reconhecer que a inclusão se realiza, sobretudo, na qualidade das mediações.

Práticas de mediação: curadoria, estratégias, formação e bibliodiversidade

Conforme antecipado, a reflexão sobre o direito à leitura literária em contextos inclusivos exige o deslocamento do enfoque da mera disponibilização de acervos para a análise das condições efetivas de mediação que possibilitam a apropriação simbólica da obra literária. A leitura não pode ser reduzida a um processo técnico de decodificação, mas deve ser compreendida como prática cultural complexa, atravessada por dimensões estéticas, afetivas e sociais. Como argumenta Petit (2019), o encontro com a literatura constitui uma experiência de elaboração subjetiva, na qual o leitor mobiliza sua interioridade, sua memória e suas vivências para produzir sentidos singulares. Essa compreensão dialoga com Chartier (2014), ao evidenciar que a leitura se configura como prática historicamente situada, na qual os sujeitos interpretam os textos a partir de repertórios culturais e condições específicas. Cosson (2015) e Munita (2024)

[3] O Diagnóstico das condições de acessibilidade nas bibliotecas públicas da Coordenação do Sistema Municipal de Bibliotecas é disponibilizado na íntegra no link: diagnostico-acessibilidade-2024-v2-pdf

reforçam que a leitura literária demanda mediações qualificadas, capazes de favorecer a construção de sentidos e a inserção dos sujeitos em comunidades leitoras.

Pensar a mediação da leitura literária em contextos inclusivos implica, portanto, reconhecer que o acesso ao livro, embora necessário, não é suficiente. A mediação deve contemplar diferentes formas de acesso à narrativa, incorporando recursos multissensoriais que possibilitem a participação de leitores com variadas modalidades perceptivas: a descrição de imagens constitui estratégia essencial para leitores com deficiência visual, exigindo sensibilidade para traduzir elementos visuais em linguagem verbal; o uso de objetos táteis, variações de entonação e recursos sonoros cuidadosamente selecionados amplia as possibilidades de compreensão e envolvimento com a obra, especialmente na infância, fase em que a aprendizagem ocorre de forma integrada ao corpo e à experiência sensorial.

Considerar as especificidades de cada sujeito é, nesse sentido, condição indispensável para que a mediação cumpra seu potencial formativo e inclusivo. Crianças com deficiência intelectual e aquelas com TDAH apresentam necessidades distintas — relacionadas, respectivamente, à compreensão e à autorregulação da atenção —, o que demanda estratégias diferenciadas de acesso e participação, conforme indicam estudos de Vygotsky (1997) e de Barkley (2002). Para crianças com TDAH, recursos visuais com excesso de cores ou estímulos sonoros intensos podem ampliar a agitação em vez de favorecer a concentração; para crianças com deficiência intelectual, estímulos visuais claros e linguagem objetiva são apoios fundamentais à compreensão. A permanência em silêncio ou em posição estática não deve ser considerada o único indicador de engajamento: a mediação inclusiva pressupõe a ampliação das concepções acerca da leitura e do comportamento leitor.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação dos mediadores. A ausência de repertório em acessibilidade e o desconhecimento de recursos como Libras e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem limitar significativamente a atuação profissional. A CAA compreende estratégias que complementam a fala — função aumentativa — ou a substituem — função alternativa —, sendo atualmente o termo mais abrangente e adotado na área. Petit (2013) observa que o bibliotecário mediador que acompanha a trajetória do leitor — auxiliando-o a transitar, por exemplo, da seção infantil à juvenil e desta à adulta — também se transforma nesse processo, ao ampliar continuamente seu repertório de atuação para alcançar a diversidade de públicos. Trata-se de um desafio significativo, sobretudo diante do aumento das demandas e da redução das equipes técnicas. Nesse sentido, Goldin (2012, p.7-8) sintetiza o trabalho da biblioteca em dois princípios fundamentais:

> Em primeiro lugar, o respeito ao leitor, sua intimidade, seus desejos, conhecimentos e perguntas. Em segundo lugar, o profundo conhecimento das obras e do acervo disponível, que não precisa ser muito extenso, conquanto seja bem selecionado e frequentemente revisitado.

A curadoria configura-se igualmente como aspecto essencial na mediação literária. A representação de personagens com deficiência na literatura permanece limitada e, quando presente, frequentemente permeada por estereótipos ou perspectivas capacitistas — como personagens que adquirem a deficiência como castigo, ou cujas trajetórias são narradas exclusivamente pelo viés da superação ou da tragédia (Souza; Rodrigues, 2021). Planejar uma mediação de leitura acessível e inclusiva implica, portanto, examinar criticamente os textos selecionados, considerando não apenas a qualidade literária e a materialidade do livro, mas os valores e representações que veiculam.

Para orientar esse exame crítico, o conceito de bibliodiversidade é uma categoria fundamental, pois ultrapassa o caso específico da deficiência e permite situá-lo dentro de um debate mais amplo sobre pluralidade na literatura. Em sua acepção mais abrangente, pode ser compreendido como a diversidade de títulos, temas, gêneros, línguas, formatos, autores e editoras disponibilizados a um público leitor, contrapondo-se à uniformização promovida por grandes conglomerados editoriais. Mais do que isso, como observa Mihal (2013, p. 132), a bibliodiversidade:

> [...] se vincula aos temas, às edições, aos autores, mas, além disso, envolve as possibilidades de construir imaginários, idiossincrasias, visões de mundo, criações, ideias, sentidos simbólicos individuais e coletivos, e experiências que definem a variedade humana.

Nesse sentido, o conceito extrapola a dimensão quantitativa ou catalográfica do acervo e passa a abranger a própria pluralidade de modos de ser, pensar e simbolizar o mundo. Conforme ressalta Costa (2022, p. 119), "[...] a bibliodiversidade está também associada à defesa das diversidades culturais, étnicas, raciais e de gênero". De forma consonante, Luz (2025) enfatiza que a constituição de um acervo diversificado requer atenção às diversas manifestações identitárias e estéticas presentes no campo literário. O objetivo não é apenas ampliar a variedade de gêneros, mas assegurar a pluralidade de autores, ilustradores, editoras, formatos e suportes acessíveis — garantindo o direito de acesso a múltiplos repertórios existenciais.

Sob essa ótica, o ato curatorial adquire contorno político, na medida em que tensiona a lógica institucional pautada por indicadores quantitativos ou best-

sellers; e pedagógico, porque forma o repertório de referências identitárias e estéticas. Como destaca Patte (2012, p. 94), selecionar "[...] não significa limitar, muito pelo contrário. Selecionar implica valorizar". Assim, a escolha intencional por obras bibliodiversas promove encontros fundados na representatividade, no afeto e na alteridade.

A autora lembra ainda que grupos menores favorecem a construção de vínculos, confiança e intimidade — perspectiva que tensiona, de modo produtivo, a lógica institucional orientada por grandes números e indicadores quantitativos.

Por fim, permanece como desafio contemporâneo para a garantia do direito à leitura literária em contextos inclusivos a escassez de acervos em múltiplos formatos. Diferentemente de crianças com acesso irrestrito a livrarias e bibliotecas bem equipadas, crianças cegas encontram repertórios reduzidos em braille e audiolivros; crianças surdas, para quem a Língua Brasileira de Sinais constitui a primeira língua, dispõem de poucos títulos bilíngues em português e Libras; crianças com deficiência intelectual ou paralisia cerebral raramente encontram obras em linguagem simplificada ou em Comunicação Aumentativa e Alternativa. Essa escassez não é apenas logística — é também uma questão de representatividade: a ausência de formatos acessíveis implica a exclusão simbólica de determinados leitores do universo da cultura escrita.

É importante ressaltar, contudo, que a inexistência de um livro em formato acessível não inviabiliza a mediação de leitura inclusiva. O mediador que empresta sua voz ao texto, que descreve as ilustrações com precisão e sensibilidade, que incorpora recursos multissensoriais ao encontro literário, pode criar condições de acesso à obra mesmo quando o suporte material não foi adaptado. Essa perspectiva desloca a responsabilidade da ausência de políticas editoriais para o planejamento intencional da mediação — sem, contudo, absolver o sistema de sua obrigação de ampliar a oferta de títulos em formatos diversificados.

A descrição de imagens constitui uma das dimensões mais complexas da mediação acessível. O livro literário não é composto apenas de texto: a ilustração é parte constitutiva da narrativa, especialmente na literatura para a infância. Descrever uma imagem para um leitor com deficiência visual exige do mediador não apenas domínio do texto, mas letramento visual — a capacidade de identificar e verbalizar elementos compositivos como cor, forma, posição, expressão e movimento, em diálogo próximo com os sentidos construídos pela obra. Esse processo demanda leitura atenta e planejamento anterior à mediação: é necessário ler a obra múltiplas vezes, escrever e revisar a descrição, e, sempre que possível, compartilhá-la com pessoas com deficiência visual para verificar sua eficácia comunicativa.

No entanto, nem sempre a descrição verbal é suficiente. A imagem mental

de um animal como o porco-espinho, por exemplo, pode ser enriquecida com recursos táteis — argila, palito, texturas — que ofereçam a sensação tridimensional do objeto representado. Sons, cheiros e outros elementos sensoriais ampliam as possibilidades de construção de sentido antes, durante e após a mediação. Essa abordagem multissensorial está alinhada à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), segundo a qual a aprendizagem ocorre de forma integrada às interações com o mundo — e, no caso das crianças pequenas, essa integração se dá por meio do corpo e da experiência concreta. A mediação literária acessível não é, portanto, um complemento ou adaptação da mediação "regular": é uma forma de mediação que parte da diversidade dos leitores e cria condições e situações que dialogam com o texto, a ilustração e a materialidade do livro.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista, é fundamental reconhecer que existem múltiplas formas de habitar o mundo e de participar de uma experiência literária. A ausência de comportamentos convencionalmente associados à atenção — permanecer sentado, olhar para o livro, responder verbalmente — não indica desengajamento. O mediador que compreende a diversidade de formas de presença e escuta amplia suas práticas, sem exigir conformidade a um padrão único de comportamento leitor.

A formação dos mediadores é, também, condição indispensável para que essas práticas se consolidem. A ausência de repertório em acessibilidade e o desconhecimento de recursos como Libras, CAA e descrição de imagens podem limitar significativamente a atuação profissional. Mais do que eventos pontuais, são necessários espaços sistemáticos de formação continuada que contemplem a diversidade crescente dos públicos atendidos pelas bibliotecas. Quando não há expertise disponível internamente, o caminho é buscar apoio em pessoas com deficiência, intérpretes ou materiais estruturados — reconhecendo que a mediação inclusiva é uma competência construída no tempo, com planejamento, reflexão e abertura para o aprendizado constante.

Em síntese, a mediação de leitura acessível e inclusiva é aquela que compreende a diversidade de leitores como ponto de partida, e não como exceção a ser gerenciada. Ela demanda intencionalidade no planejamento, conhecimento da obra e do público, articulação entre suporte material e estratégias pedagógicas, e, acima de tudo, o reconhecimento de que a capacidade das crianças de simbolizar, fabular e imaginar não depende de um formato único de participação, mas se desenvolve quando a cultura escrita está presente, de forma contínua e significativa, desde os primeiros anos de vida.

Considerações finais

A análise da trajetória das bibliotecas públicas articulada à atuação de

Lenyra Camargo Fraccaroli permite compreender que o direito à leitura literária em contextos inclusivos não se constitui apenas a partir de marcos legais, mas se efetiva por meio de práticas institucionais concretas — mediações. Ao instituir, em 1946, a Seção Braille na Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo — atual Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato —, Fraccaroli antecipou, no campo das políticas culturais, princípios que somente décadas mais tarde seriam consolidados no âmbito jurídico, como o reconhecimento da acessibilidade como condição para o exercício pleno da cidadania.

Sua atuação evidencia que a biblioteca pública pode desempenhar papel decisivo na ampliação do acesso à cultura, desde que se configure como espaço de mediação sensível às diferenças. Mais do que disponibilizar acervos, trata-se de criar condições para que a experiência literária seja compartilhada, reconhecendo a diversidade de modos de leitura e de participação.

No contexto contemporâneo, embora avanços significativos tenham sido alcançados, persistem desafios relacionados à ampliação e à curadoria de acervos acessíveis, à formação de mediadores e à consolidação de práticas inclusivas no cotidiano das instituições culturais. A presença de livros em múltiplos formatos, a incorporação de estratégias multissensoriais e a valorização da bibliodiversidade, portanto, constituem elementos centrais para a efetivação desse direito.

Retomando a questão que orientou este estudo — de que modo práticas de mediação literária em bibliotecas públicas podem efetivar o direito à leitura em contextos de inclusão —, conclui-se que tal efetivação depende da articulação entre políticas públicas, curadoria qualificada e mediações significativas. A inclusão, nesse sentido, não se realiza apenas no plano do acesso físico, mas na construção de experiências que possibilitem a todos os sujeitos reconhecerem-se como leitores.

Assim, ao tensionar historicamente os limites e as potencialidades das bibliotecas públicas, este artigo reafirma a leitura literária como direito cultural e prática emancipatória, destacando a necessidade de que as instituições assumam, de forma contínua, o compromisso com a construção de espaços verdadeiramente inclusivos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. **Bibliotecas Públicas e bibliotecas alternativas**. Londrina: EDUEL, 1997.

ASSIS, Leonardo da Silva de. **Biblioteca pública e suas dinâmicas sociais**: o Sistema de Bibliotecas Públicas do Estado de São Paulo (1984-1996). 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em:

https://doi.org/10.11606/T.27.2022.tde-19042023-102544. Acesso em: 23 jan. 2026.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)**: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 6.238, de 2025**. Reconhece a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana e estabelece diretrizes para a proteção da pessoa neurodivergente. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2594023. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

BOTO, Carlota. A intelectualidade paulista, o Manifesto dos Pioneiros e a Universidade de São Paulo em sua primeira “missão”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 95, p. 19-34, jan./abr. 2019. DOI: 10.1590/S0103-4014.2019.3395.0003. Acesso em: 7 fev. 2026.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2014. 352 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 1983.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 23–40, set./dez. 2014. DOI: 10.5007/1518-2924.2014v19n41p23.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**:

Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3735. Acesso em: 31 mar. 2026.

COSTA, Renata. **Leitura cria mundos**: um projeto sobre democratização do livro. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CUSTÓDIO, Luciane de Araujo; PEREIRA, Cássia Regina Dias. Transtornos funcionais específicos: conhecer para intervir. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, [S. l.], v. 1, 2013.

DE LA TORRE, Diana Gutierrez. **O livro além do braile**: aspectos relativos à edição e produção. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – USP, São Paulo, 2014.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LUZ, Ananda. Infâncias e leituras: a representatividade negra e indígena na literatura infantil. In: LICÁ, Marcia (org.). **Infâncias e leituras**. São Paulo: Pulo do Gato, 2025. p. 114–144.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. 2002. 103 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura**: cidades, livros e leituras na Província Paulista. São Paulo: Edusp, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIHAL, Ivana. Actores y procesos en la gestión de la bibliodiversidad. **Alteridades**, Ciudad de Mexico, n. 45, p. 123-136, 2013. Disponível em: http://bit.ly/3qTUxLy. Acesso em: 12 mar. 2020.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emília; Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2024.

NOWILL, Dorina G. **E eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidade, 1996.

OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. spe, p. 21–32, 2018.

PASQUIM, Franciele Ruiz. **Lenyra Camargo Fraccaroli (1908-1991) na história da literatura infantil brasileira**: contribuições de uma bibliotecária educadora. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152400. Acesso em: 12 jul. 2021.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PEREZ, Fernanda de Lima Passamai. **Biblioteca e educação cultural**: o projeto pioneiro da Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2021.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, v. 38).

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda L.G.; FUJINO, Asa; NORONHA, Daysi P. (org.). **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. 1. ed. Recife: Nectar, 2008, v. 1, p. 47-98.

PERROTTI, Edmir. Infoeducação: um passo além científico-profissional. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 04-31, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2317-4390.2016v5n2p05. Acesso em: 31 mar. 2026.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade**. Tradução: Edson F. Lodi. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PIERUCCINI, Ivete; PERROTTI, Edmir. Biblioteca escolar: da superação do empirismo à Infoeducação. *In*: Fórum de Pesquisa em Biblioteca Escolar, 1., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2012. p. 9-27.

RAFFAINI, Patricia Tavares. Crianças entre livros. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, e-41534, 2022.

RASTELI, Alessandro; CALDAS, Rosangela F. Cultura letrada no Brasil colonial: bibliotecas, livros e leitura. **Páginas A&B**. Arquivos & Bibliotecas, Porto, v. 3, p. 89-104, 2017.

ROCHA, Joeli Espírito Santo da; REIS, Sara da Rocha Campos Pereira dos. **Diagnóstico das condições de acessibilidade nas bibliotecas públicas da CSMB**. São Paulo: CSMB, 2024. 41 p.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 608 p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Cultura. Coordenação do Sistema Municipal de Bibliotecas. **Bibliotecas em números**: dados estatísticos de 2025. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2025. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/cultura/w/bibliotecas/informacao_publica/13740. Acesso em: 29 mar. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Tematização da Deficiência na Literatura Infantil - Olhares Sobre as Personagens. **RLEC/LJCS**, Braga, v. 8, n. 2, p. 119-138, dez. 2021. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2184-04582021000200119&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 31 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em: 31/03/2026
Aceito em: 15/08/2026